

**MAIÊUTICA
ESTUDOS
LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E
FORMAÇÃO
DOCENTE**



UNIASSELVI

CENTRO UNIVERSITÁRIO

LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89130-000 - INDAIAL/SC

www.uniassevi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente

UNIASSELVI 2017

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Prof.^a Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Claudia Sueli Weiss

Estela Maris Bogo Lorenzi

Jackeline Maria Beber Possamai

Luana Ewald

Luciana Fiamoncini

Editoração e Diagramação

Calebe S. Prado

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Harry Wiese

Marcio Kisner

Publicação On-line

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

A Revista “Maiêutica: Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente” do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) busca divulgar o olhar da pesquisa na área de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, bem como das experiências pedagógicas vinculadas a esta área. O periódico permite dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por acadêmicos da graduação, bem como aos agentes envolvidos na formação desses acadêmicos, preocupados com o debate da educação linguística e literária.

No presente volume, encontramos estudos literários e linguísticos fundamentados sobre sete temáticas que abarcaram:

- a) os percursos de formação das línguas sinalizadas e não sinalizadas, de modo a chegar ao entendimento sobre a evolução diacrônica da formação de uma cultura surda bilíngue;
- b) reflexões acerca da ética, moral, *bullying*, realidade subjetiva e objetiva, levantadas a partir das vivências de acadêmicos do curso de Letras em espaços escolares;
- c) discussões sobre avaliação, no contexto escolar, trazendo à luz considerações pertinentes elencadas durante o período de estágio acadêmico, realizado na educação básica, o que nos permite repensar sobre as práticas escolares hodiernas;
- d) a pesquisa sobre o ensino da literatura, por meio da utilização das tecnologias da informação, de modo a motivar a aprendizagem nas escolas estaduais de determinada localidade, incentivando o encontro e o reencontro com as TIC;
- e) a reflexão sobre educação literária no Ensino Médio, perpassando a forma tradicional de apresentar a literatura e os mecanismos atuais vinculados à prática voltada à formação crítica, com base na compreensão e na interpretação dos textos lidos, bem como com a compreensão da existência de intertextos;
- f) o período romântico da literatura brasileira, abordado na perspectiva nacionalista e de identidade nacional, tendo por mote a obra de Gonçalves Dias, I-Juca Pirama;
- g) a finalidade do ensino da língua estrangeira, a ética no decurso da docência, a obrigatoriedade do ensino e o que circunda tal silogismo, construíram o artigo que busca acender à consciência da seriedade do currículo e ensino de uma língua estrangeira em escola regular.

As temáticas aqui apresentadas, ligadas à literatura, linguística e formação docente abriam esta edição da revista Maiêutica do Curso de Letras, apresentando reflexões provocativas ao leitor deste periódico. Dez acadêmicos e sete docentes destacaram-se no período da construção do conhecimento à luz da iniciação científica, através da pesquisa, seja ela bibliográfica, de geração de dados ou pesquisa de campo. De uma forma ou de outra, todos os tipos de pesquisa citados fizeram parte da construção dos trabalhos acadêmicos reunidos nesta publicação.

Esperamos que esta edição da Revista Maiêutica de Letras cumpra a sua função: provocar e incentivar a continuidade da leitura e da pesquisa.

Prof.^a Elisabeth Penzlien Tafner

Coordenadora do Curso de Letras

Coordenadora do Núcleo de Programas de Extensão - NUPEX

elisabeth.tafner@uniasselvi.com.br - 47- 33019302

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI



SUMÁRIO

1 A EVOLUÇÃO DIACRÔNICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - The diacronic evolution of the brazilian language of signs

Douglas Eduardo Pereira da Silva

Jeice Campregheer 7

2 ESTUDOS LITERÁRIOS: o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino da literatura - Literary studies: the use of information and communication technologie in literature teaching

Fabiana Alves Souza

Rafael Alves Rosa

Tânia Bez Battil 13

3 AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA - The school evaluation in the basic education

Thaila Renner Machado Klein

Silvana Scarpatto 19

4 LITERATURA: panorama da aprendizagem no Ensino Médio no Brasil - Literature: the view of higher school learning in Brazil

Bárbara Adriana Sanco

Patrícia Loureiro 27

5 O ENSINO DE LÍNGUAS E A ÉTICA - The foreign languages teaching and the ethics

Brenda de Jesus do Monte

Kassib Kauana Lima Maia

Priscila da Silva Souza Nunes

Layanna Martha Pires de Araújo

Cláudia Suéli Weiss 33

6 O ESTILO LITERÁRIO DA OBRA I-JUCA PIRAMA, DE GONÇALVES DIAS - The literary style of the Work I-Juca Pirama, by Gonçalves Dias

Laura Leandra Machado da Silva

Lélia Suzane Machado da Silva

Flávia Maria Aragão Arruda

Cláudia Suéli Weiss 45

7 VIOLÊNCIA, ÉTICA, MORAL E BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR - Violence, ethics, moral and bullying in school

Loreni Dutra de Almeida

Luciana Fofonka

Cláudia Suéli Weiss 53

A EVOLUÇÃO DIACRÔNICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

The diacronic evolution of the brazilian language of signs

Douglas Eduardo Pereira da Silva¹

Jeice Campregher¹

Resumo: Toda Língua natural possui em sua História o percurso trilhado para que o processo de sua formação esteja traçado. Isso se aplica às línguas sinalizadas (não orais) ou línguas de sinais. Este trabalho vislumbra mostrar exatamente este caminho: as origens históricas através da linguagem sinalizada monástica e concepções acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conhecer as teorias sobre a pessoa surda e os métodos utilizados para adequar o seu convívio em uma sociedade ouvinte permite que se entendam os diversos momentos na educação dos surdos e auxilia na caracterização diacrônica da Libras enquanto idioma oficial brasileiro.

Palavras-chave: História. Libras. Educação dos surdos.

Abstract: All language has in its history the path that has been found so the process of its formation can be traced. The same applies to Signed Languages (non-oral) or Sign Language. This study shows exactly this path: the historical origins through the signaled monastic language and conceptions about Brazilian Sign Language (LIBRAS). Knowing the theories about the Deaf person and the methods used to adjust his/her life in a listening society allow understanding the various moments in the education of the Deaf and help in the diachronic characterization of LIBRAS as a Brazilian official language.

Keywords: History. Libras. Deaf education.

Introdução

A língua é um sistema vivo de normas em constante evolução. Saussure (1989, p. 116) torna isso notório ao afirmar que “[...] tudo que é diacrônico na língua, não o é senão pela fala (parole). É na fala que se acha o germe de todas as modificações: cada uma delas é lançada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de entrar em uso”.

Os estudos de Saussure datam do ano de 1916 e referem-se à língua falada, porém, é aceitável que tais conceitos também sejam aplicados à Língua Brasileira de Sinais (neste artigo denominada apenas por Libras), afinal, é a “fala” do indivíduo surdo e, hoje, considerada a segunda língua oficial do Brasil.

Mostrar esses detalhes torna o idioma estudado ainda mais valioso para quem o aprende, e permite encontrar em suas nuances históricas, sociais e regionais, as contribuições agregadas e relacionadas ao seu enriquecimento quanto à sua renovação.

O objetivo deste artigo é apresentar, através da compreensão dos acontecimentos históricos, os fatores que contribuíram para que a Língua de Sinais alcançasse a característica de língua natural da pessoa surda. O estudo diacrônico mostra a história externa da Língua, ou seja, as relações existentes entre os fatores socioculturais e a possível evolução linguística. A partir deste estudo, vislumbra-se a harmonia entre o funcionamento sincrônico da língua e os condicionamentos diacrônicos.

Um dos principais atributos da história é o fato desta ciência ter o poder de auxiliar na compreensão dos acontecimentos da atualidade. Olhar para o passado permite-nos vislumbrar o pensamento dos autores, médicos e educadores a respeito do surdo enquanto indivíduo.

Para ilustrar o conteúdo histórico sobre a educação dos surdos, há que se destacar a contribuição de alguns povos, seus pensadores e sua cultura. A partir deste estudo, faz-se perceptível

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br.

vel a existência de um fio condutor inserido no universo do indivíduo surdo, o qual nos permite realizar a conexão entre a atual realidade educacional e o que havia antes da compreensão daquele enquanto indivíduo. Este fio permite que seja traçada uma linha do tempo a respeito do contexto histórico e dos passos percorridos entre a inicial comunicação gestual monástica, até a atual Língua de Sinais, tanto no Brasil quanto no mundo.

O fio condutor que perpassa a história

Algumas das principais culturas da Antiguidade, como a grega e a romana, por exemplo, não consideravam os surdos membros da sociedade, pois a fala era o produto do pensamento. O filósofo Aristóteles arguia que o ouvido humano era o órgão mais importante para a educação de uma pessoa. Tal pensamento incapacitava o surdo, pois o tornava inapto a receber qualquer tipo de instrução. Portanto, restava aos surdos a seara desprezível de determinados campos de trabalho, tal como a pintura e a escultura, assim consideradas na época.

De acordo com Quadros (2006, p. 18), “[...] em Esparta, os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas”.

Já em Roma, destaca-se desprezo por todas as formas de trabalho:

[...] os escultores e os pintores estavam num nível tão inferior como o de qualquer artesão. Só se conhece em Roma um jovem nobre que se dedicou a esses misteres: o neto de Messala. No entanto, essa exceção não pode ser mais eloquente: Messala permitiu que ele aprendesse pintura porque se **tratava de uma criança surda-muda** (QUADROS, 2006, p. 18, grifo nosso).

Levando-se em conta o pensamento de que “[...] o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19), temos que a Igreja também contribuiu para este tipo de discriminação, pois as pessoas que não se enquadravam na definição da perfeição física não poderiam ser comparadas a Deus ou a um de seus filhos, logo, estavam fadadas à indignidade e à execração.

Paralelamente, para que o conhecimento dos escritos de todo tipo de gênero não fosse transmitido oralmente, os monges que ficavam em clausura e necessitavam manter-se incomunicáveis por conta do voto de silêncio, acabaram por criar uma linguagem gestual, de modo que a incomunicabilidade não fosse completa.

Reily (2007) afirma que os religiosos seguiam tanto as regras de São Basílio quanto as de São Bento, as quais sugeriam que o silêncio reinasse durante as atividades laborais cotidianas, mas não durante as oito horas que eram as de vigília (início dos ofícios litúrgicos, cerca de duas horas depois da meia noite), as matinas ou laudas (salmódia ao nascer do Sol), a prima (salmódia em plena luz da manhã, seguida de explicações sobre a regra para os monges e noviços e em certos dias, admissão pública de faltas contra a regra), a terça (após os trabalhos da manhã, a salmódia era seguida da missa tradicional), a sexta (canto anterior ao almoço, ao meio-dia), a noa (salmódia às 14 horas, aproximadamente), as vésperas (ao final da tarde, seguida de leitura de devocional para reflexão da comunidade reunida) e as completas (oração final antes do repouso da noite). Tais períodos compunham os cultos de louvor que ocupavam boa parte do dia monástico.

Além de meditação e oração, os mosteiros também eram espaços de trabalho, justificando o surgimento de uma comunicação silenciosa entre os monges, necessária ao desempenho das várias atividades para subsistência de todos. Devido às peculiaridades comunicativas entre os monges, através do uso de linguagem com sinais manuais, a Igreja convidou-os a se tornarem educadores dos surdos nascidos em famílias abastadas.

A partir de então é que as informações sobre a sua educação e os supostos tratamentos para a surdez são encontradas com uma maior facilidade. Tratamentos que, no mínimo, são

desumanos. A medicina, apoiada pela Igreja, começou a realizar suas pesquisas com a intenção de curar os deficientes auditivos e, a Igreja, com o intuito caritativo, passou a incentivar suas pesquisas para que pessoas portadoras de tal castigo divino pudessem se integrar à sociedade.

No Ocidente, os primeiros estudiosos sobre a surdez foram os médicos. Suas pesquisas começaram a surgir a partir do século XVI, entretanto, o “Pai dos Surdos”, assim denominado, não pertencia à classe médica. O abade francês, Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), educador filantropo, foi um dos primeiros a defender o uso de uma língua de sinais, “[...] reconhecendo que ela existia, desenvolvia-se e era essencial para a comunicação entre os surdos” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 22). Ele se referia à língua de sinais com muito respeito. Sua obra mais importante foi publicada no ano de 1776 com o título é “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”.

L’Epée aprendeu a língua de sinais para estabelecer a comunicação com os surdos. Criou, em Paris, a primeira escola pública para atender a este público: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760. L’Epée mantinha o instituto através de apresentações de seus alunos em praças públicas, com o objetivo de demonstrar a aprendizagem. Tais demonstrações consistiam em perguntas, por escrito, aos surdos, às quais, respondidas, comprovavam a eficácia de seus métodos. A partir de então, a qualidade na educação evoluiu com a utilização da língua de sinais: o surdo poderia aprender e até mesmo dominar assuntos diversos, exercer profissões, entre outras coisas.

No final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, o trabalho do francês Jean-Marc Itard (1775-1838) ganhou destaque. Ele assumiu o posto de médico residente no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1814. Seu trabalho ficou muito conhecido através do caso “Garoto Selvagem”, em 1799, o qual inspirou o filme homônimo, produzido no século XX, no ano de 1970. No cenário norte-americano, destacaram-se os estudiosos Thomas Gallaudet (1787-1851) e Alexander Graham Bell (1847-1922).

Gallaudet, educador ouvinte, queria levar para o seu país o método do educador inglês de surdos, Thomas Braidwood (1715-1806). Braidwood fundou, em 1760, em Edimburgo, a primeira escola na Grã-Bretanha para surdos, uma academia privada de ensino na qual os alunos estudavam e aprendiam as palavras escritas, seus significados, sua pronúncia e a leitura orofacial, além do alfabeto digital.

Durante o estágio de Gallaudet na academia de Braidwood, conheceu o professor surdo Laurent Clerc (1785-1869). Gallaudet convidou Clerc para retornar aos EUA. Em 1816, fundaram a primeira escola pública para surdos: a Hartford School, cujas atividades iniciaram em abril de 1817, utilizando a Língua de Sinais Francesa, a qual, gradualmente, sofreu modificações para transformar-se na atual Língua Americana de Sinais.

O filho de Gallaudet, Edward Gallaudet, fundou, em 1864, em Washington, a primeira faculdade para surdos, conhecida como Universidade Gallaudet (a única escola superior de artes liberais para estudantes surdos em todo o mundo, na qual se originou a primeira língua de sinais). Sua experiência profissional levou-o a apoiar o oralismo, vindo a adotar a filosofia da articulação e leitura orofacial na escola, pois entendia “[...] como papel da escola fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 24).

Clerc, que sempre defendeu o uso da Língua de Sinais, morreu em 1869, ano da instituição do Oralismo, o qual viria a tornar-se a principal forma de educação dos surdos nas décadas seguintes.

Alexander Graham Bell foi um grande defensor do oralismo. Segundo Oliver Sacks, ele foi considerado “[...] o mais temido inimigo dos surdos americanos” (HONORA; FRIZANCO,

2009, p. 24). Bell era casado com Mabel e filho de uma surda. Sua esposa perdeu a audição ainda jovem (por ser oralizada, não gostava de estar na presença de outros surdos). Bell considerava a surdez como um desvio e acreditava que os surdos deveriam se passar por ouvintes para se encaixar no mundo ouvinte. Considerava empecilho à integração na comunidade ouvinte, alunos surdos instruídos por professores surdos. Considerava também que os surdos deveriam estudar com os ouvintes, não como um direito, mas, sim, para evitar uma união entre eles, para que não se casassem e não criassem uma cultura surda, pois entendia que o casamento entre os surdos poderia representar um perigo à sociedade.

A Europa, em 1878, sediou em Paris o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, no qual se decidiu que a educação para os surdos seria melhor assimilada através da leitura labial, articulação e uso de gestos para as crianças que se encontravam nas séries iniciais. Em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, sendo levada à votação dos presentes, a melhor maneira de educar uma pessoa surda. O resultado elegeu o método oral puro, sem gestos, resultando na abolição da Língua de Sinais como processo cognitivo e meio de comunicação do surdo. No congresso, as principais recomendações foram de que a fala é incontestavelmente superior aos sinais e deve ter a preferência na educação dos surdos, portanto, o método oral puro deveria prevalecer. A partir de então, o método oral foi adotado em muitos países europeus por se acreditar que esta era a melhor maneira para que o surdo pudesse receber instrução em ambiente escolar.

Nestes 80 anos seguintes, com a proibição do uso de sinais, foram notados fracassos em todo o mundo: os surdos passavam por oito anos de escolaridade com pouca apreensão do conhecimento acadêmico, não lhes restando muitas opções profissionais. Além de não terem as suas dificuldades respeitadas, os surdos que não se adaptavam ao Oralismo e eram, muitas vezes, considerados retardados. O interesse das pessoas era o de fazer com que o surdo mudasse. O comodismo da situação fazia com que o interesse maior fosse na normalização do surdo, através do desenvolvimento da fala.

Com a criação da Comunicação Total, uma nova metodologia, que se utilizava da linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo, possibilitou, a partir de 1970, que o uso de sinais voltasse a ser aceito como uma manifestação linguística.

Libras - surge no Brasil a segunda língua oficial

No Brasil, o processo educacional da pessoa surda iniciou-se no Segundo Império. Dom Pedro II possuía interesse pessoal na educação dos surdos, pois seu neto, filho da Princesa Isabel com o conde D'Eu, havia nascido parcialmente surdo.

O francês Ernest Huet, ex-aluno do Instituto de Paris, na Europa, solicitou a Dom Pedro II a cessão de um ambiente predial para que pudesse fundar o hoje conhecido: Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Tais fatos ocorreram em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, tendo sido chamado, à época, de Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro.

Huet trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais para o instituto, todavia, a partir de 1911, passou a seguir a determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão, vindo a adotar o oralismo puro em seu processo educacional.

Para reforçar a prática do oralismo puro, Dr. Menezes Vieira afirmava que “[...] a fala seria o único meio de restituir o surdo-mudo na sociedade” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 27), ou seja, seu pensamento era embasado na teoria de que o surdo usaria a linguagem oral e não a escrita para as suas relações sociais, acreditando ser um desperdício a alfabetização de surdos em um país de analfabetos.

Menezes Vieira chegou a ser diretor do INES, porém foi substituído pelo também médico Tobias Leite, que, diferente de Vieira, primava pela importância da alfabetização e da profissionalização dos surdos, afirmando que: “[...] não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 27). Nas décadas de 1930 e 1940, a direção do instituto coube ao médico Armando Paiva Lacerda.

Com Lacerda, o oralismo volta a ser defendido como a única oportunidade de o surdo ser inserido na sociedade. Na sua gestão, aplicavam-se testes para classificar os alunos de acordo com a “inteligência”, visando homogeneizar grupos de: surdos-mudos completos, surdos incompletos, semissurdos propriamente ditos e semissurdos.

Somente em 1951 é que um educador assumiu a direção do Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Após quase 100 anos de existência do instituto, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assume a gestão e implementa o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos. Professores de várias localidades do país inscreveram-se para realizar o curso com duração de três anos, com metodologia voltada ao oralismo.

Na década de 1970, a educadora de surdos, Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet, visitou o Brasil e trouxe a filosofia da Comunicação Total. Na década seguinte, a professora linguista Lucinda Ferreira Brito realizou pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais, influenciada em sua origem pela Língua Francesa de Sinais, trazida por Huet. Neste período, a professora Eulália Fernandes inicia pesquisas sobre a educação dos surdos e o bilinguismo passa a ser difundido no Brasil, porém, permanecendo em uso o oralismo e a comunicação total.

O Instituto Santa Teresinha, fundado em 1929, em Campinas, e depois transferido para São Paulo, em 1933, é outro grande centro de educação para os surdos. Até 1970, o Santa Teresinha funcionou como internato para meninas surdas e depois passou a aceitar também meninos surdos, passando a trabalhar com o conceito de integração destes alunos no ensino regular. Atualmente, o Santa Teresinha atende até o Ensino Fundamental e é de natureza particular.

Em 1951, foi fundada outra instituição de educação para surdos: a Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller. Na mesma década, no ano de 1954, o Instituto Educacional São Paulo – IESP – foi fundado e, no ano de 1969 doado à PUC/SP – atualmente é referência para pesquisas e estudos na área de deficiência auditiva.

Assim, tanto na Europa, quanto nos EUA e no Brasil existiu uma mesma linha evolutiva no que se diz respeito à educação do indivíduo surdo. Os pensamentos sobre ele e os tratamentos aos quais foram submetidos no decorrer dos séculos, contribuíram para a concepção do que hoje pode ser denominada como cultura surda; conceituar o multiculturalismo seria o mesmo que falar sobre o reconhecimento do jogo das diferenças que se constroem socialmente nos processos interligados nos diferentes contextos.

Patrícia Luiza Ferreira Pinto, surda, doutoranda na área da educação e integrante do Grupo de Estudos Surdos – GES –, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, afirma no Portal do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que:

[...] muitas vezes, o multiculturalismo se constitui em um fecundo movimento de lutas sociais, de ação cultural de um suposto grupo, que por diversas vezes se sente discriminado, excluído pelos outros segmentos da sociedade por suas peculiaridades. Neste espaço multicultural, são deparados os movimentos sociais como negros, Surdos, índios, homossexuais, mulheres, judeus [...] que lutam pelas mudanças propulsoras para que cada ser possa conviver com a diferença, que possa fazer valer seus direitos civis, direitos humanos, direito de ser pertencente a minorias linguísticas, culturais, étnicas ou religiosas em antagonismo aos movimentos dominantes, vigentes, homogêneos (PINTO, 2008, s.p.).

Isso ressalta o movimento de costumes dos surdos como uma aquisição cultural e permite observar a evolução em sua educação como uma conquista a ser comemorada, mas não devendo representar um motivo para a sua acomodação. Há muito o que ser melhorado e reconhecido como seu direito, e é dever da pessoa surda não se excluir deste processo evolutivo, social e humano.

Considerações finais

O estudo proposto nesta produção acadêmica buscou conhecer a evolução histórica da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A pesquisa foi realizada de modo a compreender os caminhos traçados, o fio condutor do surgimento da língua de sinais, para que chegássemos ao entendimento da Libras ter se tornado a segunda língua oficial do Brasil.

Os estudos nos oportunizaram compreender os diversos conceitos históricos, o olhar médico e o olhar pedagógico sobre as capacidades da pessoa surda, bem como as influências sobre os aspectos linguísticos da Libras. As fases que levaram ao entendimento de que a língua de sinais não pode ser preterida em razão da oralidade, ficaram esclarecidas no decorrer deste trabalho. Entendemos termos alcançado o objetivo inicial elencado: o de observar, com clareza, a ocorrência da evolução linguística e diacrônica na Libras, tendo por ponto de maior expressão, o século XX, firmando-se como cultura surda bilíngue.

Referências

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**: desenvolvendo a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

PINTO, P. L. F. **Identidade cultural surda na diversidade brasileira**. 2008. Disponível em: <<http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2008/03/identidade-cultural-surda-na.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, v. 12, n. 35, p.308-326, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

ESTUDOS LITERÁRIOS: o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino da literatura

Literary studies: the use of information and communication technologies in literature teaching

Fabiana Alves Souza¹

Rafael Alves Rosa¹

Tânia Bez Battil¹

Resumo: O presente estudo trata da importância e aplicabilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino regular, mais especificamente no campo de ensino da literatura. Objetiva-se analisar aspectos acerca do ensino literário e como as novas tecnologias influenciam a interação dos alunos com a literatura. Entre as metodologias escolhidas para a elaboração deste estudo, utilizamos a prática simulada, a observação de práticas pedagógicas em escolas da rede estadual de ensino da cidade de Criciúma – SC, e de entrevistas com professores de Língua Portuguesa sobre o uso do texto digital. A base teórica alicerçou as considerações deste trabalho, visto ter sido possível perceber a importância da tecnologia para atender às necessidades do público jovem, prendendo-lhes a atenção para aquilo que se deseja ensinar. Ao professor, cabe fazer o uso das tecnologias que estão à disposição para levar o ambiente da escola ao encontro do mundo que faz parte da vida do aluno. Todavia, apesar das TIC serem mecanismos atrativos para o ensino da literatura, a ausência de recursos tecnológicos dentro das escolas para aplicabilidade das TIC, e a falta de formações vinculadas aos usos das tecnologias para professores, refletem na impossibilidade de trazer para a realidade escolar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Palavras-chave: Literatura. Práticas pedagógicas. Texto digital.

Abstract: The present study deals with the importance and applicability of Information and Communication Technologies (ICT) in the basic education, more specifically in the literature teaching. It aims to analyze aspects about literary teaching and how new technologies influence the interaction of students with literature. Among the methodologies chosen for this study, we used the simulated practice, the observation of pedagogical practices in schools in the city of Criciúma – SC, and interviews with teachers of Portuguese Language on the use of digital text. The theoretical foundation was based on the considerations of this study, since it was possible to know the importance of the technology to attend the needs of the young public, attaching it attention to what one wishes to teach. The teacher is responsible for making use of the technologies that are available to take the school to meet the world that is part of the student's life. However, although ICT are attractive mechanisms for teaching literature, the lack of technological resources within schools for the applicability of ICT, and the lack of training linked to the uses of technologies for teachers, reflect the impossibility of bringing to school reality the Use of Information and Communication Technologies.

Keywords: Literature. Pedagogical practices. Digital text..

Introdução

O tema desta pesquisa centrar-se-á na prática do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC –, por parte dos professores de Língua Portuguesa. A partir do olhar de duas professoras de Língua Portuguesa a respeito de suas experiências e vivências em sala de aula, objetivamos, neste trabalho, analisar aspectos acerca do ensino literário e como as novas tecnologias influenciam a interação dos alunos com a literatura.

Abordamos a importância de uma prática pedagógica no ensino e uso da literatura da Língua Portuguesa. Buscamos estudar práticas de ensino de literatura, com um olhar para o avanço no uso das TIC e do ensino interessante e motivador.

Diante do exposto, realizamos observações de práticas pedagógicas em escolas da rede estadual de ensino da cidade de Criciúma – SC, e entrevistas com professores de Língua Portu-

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br.

guesa sobre o uso do texto digital, mais especificamente sobre a praxe pedagógica de utilização de textos literários em formato digital.

Em síntese, procuramos tratar das contribuições do uso de textos digitais e das novas tecnologias à base dos resultados obtidos por observação escolar e entrevistas. Dessa forma, compreendemos que há importância em uma prática pedagógica que incentive a curiosidade e a imaginação dos alunos a respeito da literatura.

A prática pedagógica que faz uso da tecnologia como aliada

Vivemos em um mundo globalizado, que está em constante mudança. A cada ano, surgem novas tecnologias e novas formas de comunicação que vêm para mudar a maneira como vivemos, nossa forma de pensar e a forma de aprender. O professor, nesse contexto, ocupa papel de um agente principal, um mediador do processo de aprendizagem. Sua modernização e atualização, diante das novas gerações as quais lecionará, torna-se essencial para interagir com os diferentes textos em contexto educacional.

Note o grande desafio de ser um professor na atualidade, conforme explica Nóvoa (2001, p. 13):

É difícil dizer ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado, isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado.

Nesse sentido, podem surgir alguns questionamentos. Até que ponto pode o professor atuar de forma a impulsionar e motivar o aprendizado? Como ele pode fazer uso das TIC para alcançar tal objetivo? Estão as escolas preparadas para dar tal suporte aos professores? Está o professor capacitado para o bom manuseio e aproveitamento pleno das potencialidades das TIC? Como o texto digital pode ser usado no ensino da Língua Portuguesa e sua literatura?

O uso das TIC na prática pedagógica

As modernidades da comunicação constituem as interações sociais de grande parte de adolescentes, alunos da educação básica brasileira. Termos como *sites*, *blogs*, *vlogs* e redes sociais fazem parte do seu dia a dia. Partindo desse pressuposto, há a necessidade de a escola incorporar essas mudanças na cultura. É papel da escola, agência socialmente reconhecida para a educação formal, ajudar o aluno a perceber as implicações daquilo que aprende em sala de aula para a sua vida diária.

Cabe, portanto, ao professor fazer o uso das tecnologias que estão à disposição para levar o ambiente da escola ao encontro do mundo que faz parte da vida do aluno, o que já sinalizou o estudo dos resultados da utilização da TV Multimídia no ensino da literatura em escolas do Paraná.

Verificou-se que o uso consciente das tecnologias no fazer educacional pode ocasionar um substancial crescimento intelectual dos educandos, além de livrá-los da mesmice e repetição que tanto destroem sua motivação para os estudos. A utilização da TV Multimídia como recurso de mediação de conteúdos para os alunos participantes nesse projeto estabeleceu uma lúdica relação entre o ensinar e o aprender, proporcionando aos alunos maior integração com o conteúdo trabalhado em classe. Em acréscimo, observou-se que o recurso revitalizou a prática pedagógica, oportunizando aos alunos interagirem criticamente, como sujeitos capazes de racionalizar conceitos, otimizando ações dentro dos novos contextos educacionais (ZAFALOM, 2011, p. 29).

Claro que existe uma discrepância de condições reais para utilizar as TIC nas escolas. Durante as entrevistas que realizamos em duas escolas da rede estadual, percebemos que a quantidade de recursos tecnológicos, como projetor e computadores, não é suficiente para a demanda que a quantidade de turmas e professores realmente exige. A título de exemplo, a Escola Um, com mais de mil alunos e cerca de setenta professores, possui apenas uma sala informatizada e apenas dois projetores, sendo que um deles estava avariado na data da entrevista. No entanto, mesmo que de forma limitada, é possível utilizar recursos digitais que possam auxiliar no processo de aprendizagem.

Nossa pesquisa revelou que o material didático atual faz inúmeras referências aos textos digitais, páginas na internet, vídeos, *blogs* etc. Com planejamento antecipado, é possível fazer uso desses recursos, tendo em vista que a maioria das escolas, mesmo que de caráter público, possui acesso à internet e equipamentos que permitem a utilização do computador para a pesquisa, produção e apresentação textual.

Sem dúvida, o processo de uso das TIC, em si, já pode ser um aprendizado, preparando os alunos para a utilização desses meios em sua vida atual e futura. Tornaghi (2010, p. 2) sugere que:

O professor que associa as TIC aos métodos ativos de aprendizagem é aquele que também busca desenvolver a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, esforça-se para assumir uma atitude de reflexão frequente e sistemática sobre sua prática, sobre o que seus pares falam da própria prática e sobre as teorias tratadas por autores de referência.

Fica evidente que é preciso haver uma reformulação da prática que já está em andamento, de modo a tornar cada vez mais eficaz o ensino escolar, sempre de mãos dadas com a tecnologia.

O uso das TIC no ensino da Língua Portuguesa e sua literatura

Com as novas formas de comunicação, a página impressa passou a ser digital em diversas situações. A distância de um clique, uma vastidão de informação é possível de ser acessada. Dispositivos digitais estão cada vez mais acessíveis, sejam computadores, *tablets* ou celulares. Dessa forma, existe uma grande facilidade de colocar em contato o estudante com textos dos mais variados autores e formatos.

Durante a elaboração da nossa pesquisa, entrevistamos duas professoras de escolas distintas da rede estadual: a professora 1, formada em Licenciatura em Letras (Português e Inglês), que trabalha na Escola Um, em Criciúma, Santa Catarina; e a professora 2, pós-graduada em Letras (Português), que leciona na Escola 2, em Forquilha, Santa Catarina. Fizemos a elas uma série de indagações acerca da posição perante o uso das TIC no ensino que fazem da língua portuguesa e sua literatura.

Inicialmente, perguntamos se elas faziam uso dos textos digitais em suas aulas. A professora 2, que trabalha na escola de Forquilha, uma escola com bastantes recursos informáticos, afirmou que sim, embora com pouca frequência. Já a professora 1, que leciona em uma das maiores escolas públicas estaduais da cidade de Criciúma, afirmou que não faz uso devido à falta de recursos da escola para o grande número de turmas e professores que a escola possui.

Perguntamos com que frequência faziam uso do laboratório de informática em suas aulas. A professora de Forquilha afirmou que pelo menos uma vez por bimestre escolar. A outra professora afirmou que utilizam pouco, visto que a escola possui apenas uma sala informatizada para um número considerável de alunos e turmas, tornando inviável o uso regular da sala.

Ao perguntarmos sobre que tipo de textos poéticos ou em prosa que os alunos mostravam mais interesse, as professoras deram opiniões opostas.

Quanto à diferença entre o uso do texto digital e o uso do tradicional em papel, a professora 2 entende que seus alunos preferem os livros em sua forma física, sem aumento de interesse pelo texto digital encontrado na internet. A professora 1 disse que, no caso de seus alunos, há um maior interesse pela leitura através da rede mundial de computadores, a internet.

Ao serem indagadas sobre o sucesso da difusão do conhecimento literário através do texto digital, as duas demonstraram perceber um real impacto das tecnologias nos jovens, o que tem um efeito aliciante e positivo no uso dessas tecnologias na escola. No entanto, as duas relataram sua insatisfação face à falta de recursos nas escolas em que trabalham. A professora 1 chegou a relatar que sua filha, em um determinado período, teve uma bolsa em determinada escola particular e que lá todos os alunos tinham à disposição um *tablet* e a professora utilizava uma lousa digital. Ela relatou que, diferentemente da situação da escola em que trabalha, ela percebia uma atitude muito mais interessante e motivada por parte da sua filha em comparação com seus alunos da rede pública, que não possuem tais recursos. Essa descrição sinaliza para as contribuições que as TIC trazem para o contexto educacional.

Questionamos as duas professoras se os livros e manuais didáticos que fazem uso trazem alguma atividade relacionada aos textos digitais. As duas afirmaram que sim, que os livros didáticos atuais estão bem atualizados e fazem uma ampla referência a *sites*, filmes, jogos *on-line* etc. A professora 2 também nos contou que teve bastante sucesso ao utilizar a rede de informática para um trabalho, simulando uma reportagem que os alunos fizeram, incentivados pelo livro didático que utilizam.

As duas professoras nos confirmaram que os livros didáticos usados atualmente nas escolas estão de acordo com as mudanças no comportamento dos leitores com relação à literatura e às novas tecnologias. Por exemplo, a professora 2 utiliza em suas aulas textos não verbais, que os livros sugerem para trabalhar a interpretação. A professora 1 disse que os temas que os livros apresentam falam da realidade e da tecnologia atual, o que é de interesse dos alunos.

Por fim, ao perguntarmos se os livros estimulam o professor a uma maior preparação para aprender e utilizar metodologias orientadas para o conteúdo digital, as duas professoras demonstraram insatisfação nesse campo, ou seja, apesar de já haver algum incentivo, os livros ainda não têm um foco totalmente modernizado e adequado à realidade atual dos jovens.

Após entrevistar as professoras e comparar esses dados, é possível inferir que, em grande parte, os professores ainda têm pouco acesso à formação, por meio do material didático, para as realidades de leitura permeadas pelas novas tecnologias, sendo que, em grande parte, se deve à falta também de recursos tecnológicos na escola. No entanto, foi possível perceber, mesmo assim, que as tecnologias, quando bem utilizadas, têm um impacto positivo e agregador à qualidade do ensino da literatura e de outras áreas do conhecimento.

Considerações finais

Após esta pesquisa enriquecedora do ponto de vista pedagógico, foi possível entender o real valor que as TIC representam na metodologia de ensino e aprendizagem nas escolas. Tal valor pode ser utilizado de forma motivadora no ensino, por exemplo, da literatura.

Ao observar duas escolas da rede estadual, percebemos, porém, uma falta de preparo e de apoio para que essas tecnologias venham a exercer um papel fundamental no processo de aprendizagem da literatura. Foi possível observar a falta de recursos ou a insuficiência com relação à demanda da escola e também a pouca utilização por parte dos professores que entrevistamos.

Isso nos leva a considerar que é preciso um maior investimento na formação dos professores no uso das TIC em sala de aula, bem como um melhoramento do suporte técnico e tecno-

lógico da escola. O professor precisa se fazer valer das tecnologias, para que possa atender às novas interações que se dão no processo de leitura, permeadas por tecnologias da informação.

Referências

CEREJA, William Roberto. **Ensino da literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro**. 2001. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>>. Acesso em: 30 maio 2016.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. **Tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

ZAFALON, Miriam. **Aulas de literatura e novas tecnologias**: a TV Multimídia como mediação para a fruição literária. Anais Eletrônico VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. Maringá: Cesumar, 2011.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

The school evaluation in the basic education

Thaila Renner Machado Klein¹

Silvana Scarpatto¹

Resumo: O presente artigo aborda a avaliação escolar, cujos conceitos serão apresentados sob o olhar de Celso Antunes, Celso dos Santos Vasconcelos, Cipriano Luckesi e José Carlos Libâneo. O principal objetivo desta pesquisa é refletir sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Básica, com base nas atividades de observação realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado na Escola Barão de Lucena, a qual atende o Ensino Fundamental Regular e de EJA e Ensino Médio. Partindo deste objetivo, contrapomos a teoria dos autores com a prática escolar, uma vez que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos de avaliação podem ser diversificados, sendo estes: provas objetivas e dissertativas, trabalhos, observações dos alunos, autoavaliação. Em sala de aula, a aplicação de provas supera, na quantidade, a aplicação de outros instrumentos. Pensar maneiras diferentes de avaliar perpassa a superação de critérios quantitativos do conhecimento. A avaliação não pode somente representar um instrumento de controle da disciplina em sala de aula, mas deve ser bem planejada, representando um instrumento didático-pedagógico e de diagnóstico.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Planejamento. Diagnóstica. Instrumentos.

Abstract: This research deals about the school evaluation, whose concepts will be presented from Celso Antunes, Celso dos Santos Vasconcelos, Cipriano Luckesi and José Carlos Libâneo. The main objective of this research is to reflect on the evaluation of learning in Basic Education, based on the observation activities carried out during the Supervised Internship at the Barão de Lucena School, which attends Regular Elementary School and EJA and High School. Based on this objective, we contrast authors' theory with school practice, since the evaluation is a part of the teaching and learning process. The instruments of evaluation can be diversified, being these: objective tests and dissertations, works, observations of the students, self-evaluation. In the classroom, the application of evidence exceeds, in quantity, the application of other instruments. To think of different ways of evaluating is to pass quantitative knowledge criteria. The evaluation can not only represent an instrument of control of the discipline in the classroom, but must be well planned, representing a didactic-pedagogical and diagnostic tool.

Keywords: School evaluation. Planning. Diagnostic. Instruments.

Introdução

A avaliação da aprendizagem é objeto de constante discussão. As teorias sobre a temática apresentam-se como modelos aplicáveis em diferentes contextos, necessitando de planejamento, de acordo com o grupo de alunos.

O intuito deste artigo é refletir sobre alguns instrumentos de avaliação escolar, relacionando teoria e prática docente. A análise tem por base fontes teóricas e a coleta de dados da escola, quando da observação de estágio, realizadas na Escola Barão de Lucena, que atende aos níveis: Ensino Fundamental; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, tendo em média 25 alunos por turma. O intuito é observar as realidades e as dificuldades em relação à avaliação escolar e seus instrumentos.

Este trabalho está estruturado em três etapas: a primeira refere-se à parte teórica, em que trazemos os conceitos de avaliação escolar e os métodos e instrumentos de avaliação; a segunda parte relata a experiência do estágio, e por fim, a terceira parte contém as impressões do estágio, apresentando uma postura crítica e reflexiva.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

O que é avaliar?

Falar de avaliação é refletir sobre a amplitude da educação, afinal, a avaliação está relacionada à concepção de educação. Nessa perspectiva, é necessário compreender a avaliação e suas implicações na prática educativa. De acordo com Libâneo (1994, p. 195), “[...] a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Através da avaliação, obtêm-se resultados que são comparados com os objetivos propostos, com o intuito de constatar progressos, dificuldades e organizar o trabalho com as devidas alterações.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Ainda segundo Libâneo (1994), a avaliação é um componente do processo de ensino, que tem como tarefa a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. A verificação como tarefa da avaliação é a coleta de dados referente ao aproveitamento dos alunos, que pode ser feita através de provas, exercícios ou tarefas. A qualificação é a comprovação dos resultados em relação aos objetivos propostos. A apreciação qualitativa é a comparação dos resultados obtidos com o desempenho esperado.

Diante disso, a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática está ligada ao cumprimento dos objetivos, tanto gerais quanto específicos da educação escolar, possibilitando o aprimoramento e a ampliação do conhecimento e habilidades.

A função diagnóstica é a mais importante na prática escolar, pois ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas, permitindo identificar o progresso e as dificuldades dos alunos e a atuação do professor para que se possa cumprir os objetivos.

A função de controle possibilita o diagnóstico das situações didáticas, através da frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares. Essas verificações são um controle sistemático e contínuo, ocorrendo no processo de interação do professor com o aluno em aula, atividades em grupo, entre outras.

Essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente. A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e de controle. A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação (LIBÂNEO, 1994, p. 197).

De acordo com Luckesi (2008), a avaliação só tem sentido quando articulada com o projeto pedagógico e projeto de ensino. A avaliação não possui uma finalidade em si, ela deve ser apenas uma etapa, de várias, no processo de aprendizagem, que visa construir um resultado já predefinido. “[...] A avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule” (LUCKESI, 2008, p. 85).

Ainda segundo Luckesi (2008), os professores realizam três procedimentos sucessivos para medir o aproveitamento escolar, que são: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados. Significa dizer que medir “[...] é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e a outra como objeto a ser medido” (LUCKESI 2008, p. 87). De acordo com essa definição, o resultado é ob-

tido pela quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto. Na prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos, inicialmente, pela medida, variando os instrumentos utilizados para obtê-la.

O padrão de medida mais utilizado pelos professores é o acerto de questão. Algumas vezes, esses acertos são transformados em pontos, mas não muda a característica de medida. Para chegar à medida da aprendizagem, os professores se utilizam de diversos instrumentos, sendo eles: observação, testes, provas, trabalhos.

Na conversão da medida em nota ou conceito, é feito uma equivalência entre os acertos ou pontos e uma escala de notas ou conceitos. Diante do resultado obtido, o professor faz a utilização de tal. A utilização correta pode ser de grande valia, pois o professor pode apenas registrar a nota em seu diário para aprovar ou reprovar o aluno, ou pode usá-la para compreender as dificuldades e os desvios de aprendizagem para, então, mudar os métodos de ensino, de modo que o aluno aprenda e construa efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

Em síntese, [...] a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou a um aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, com isso, aprová-lo (LUCKESI, 2008, p. 91).

De acordo com Vasconcellos (2010), para a elaboração de instrumentos de avaliação não existe uma fórmula mágica que levaria a avaliar bem, e, com isso, salvar todo o processo educativo. O que deve haver por parte do professor é o bom senso para assumir novas posturas, e assim novas práticas e novas maneiras para se relacionar com os instrumentos avaliativos.

A preocupação fundamental de Vasconcellos é a mudança de postura do professor, com o intuito de superar a ênfase seletiva com relação à avaliação. Essa mudança de postura implica mudar a forma de avaliar, buscar novos instrumentos. A mudança dos instrumentos avaliativos implica diretamente com a concepção de educação da escola na qual o professor atua, pois, segundo Vasconcellos (2010, p. 124), tais procedimentos “[...] são, [...], desafios que se imbricam: a mudança de postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação) e a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar)”.

Segundo os estudos de Vasconcellos (2010), muitos professores consideram a autoavaliação extremamente importante para o aluno, pois ajuda o aluno a se localizar no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a metacognição (o conhecimento sobre o caminho de conhecimento que está percorrendo). Através da autoavaliação, é possível que o aluno assuma responsabilidade pelo próprio desenvolvimento. Nesse tipo de avaliação, o professor abre mão do poder autoritário e de dar nota, não vinculando a autoavaliação com aprovação/reprovação.

A avaliação cognitiva, de cunho decorativo, em que o professor faz as questões que têm como resposta exatamente o que ele disse em aula ou que está escrito no livro leva a uma distorção da prática de estudo, pois o aluno ao invés de aprender fica preocupado em memorizar para responder na prova. É um processo de repetição e não de criação.

A falta de articulação entre o que se quer e a prática pedagógica é um dos grandes problemas da educação, pois os professores dizem querer formar sujeitos críticos e criativos, mas a prática escolar aponta para o contrário. O professor deve deixar claro para os alunos e pais quais serão os critérios e procedimentos de avaliação. O aluno, ao saber como será avaliado, entenderá de onde surge a nota ou conceito. O professor pode optar por diversas formas de avaliar, uma delas é o registro, um tipo de observação do cotidiano escolar, em caráter descritivo. Esse recurso pode ajudar na avaliação final dos alunos.

Com relação ao conteúdo cognitivo da avaliação, é comum a fragmentação do saber, a solicitação da mera devolução de informações e não o estabelecimento de relações; há descontinuidade com o dia a dia. Aqui também aparecem os célebres “questionários”

(regras, nomes, datas, locais, fórmulas, algoritmos, classificações fora de contextos significativos) que levam a uma mera reprodução de informações, não favorecendo que o professor possa captar efetivamente o real estágio de aprendizagem dos alunos, bem como suas necessidades (VASCONCELLOS, 2010, p. 100).

Ainda, segundo Vasconcellos (2010), as provas que vêm sendo aplicadas nas escolas são aquelas com dia marcado; duração cronometrada; matéria determinada; papel especial; individual e sem consulta; distanciamento professor-aluno; complexidade maior do que o cotidiano; apenas para gerar nota; cumulativa para obrigar os alunos a estudar/decorar a matéria. Assim, Vasconcellos (2010, p. 125) afirma que “[...] a avaliação deixa de ser considerada como uma dimensão da aprendizagem, para ser apenas a “com-‘prova’-ção” do que o aluno sabe”.

O problema maior desse tipo de prova é a ruptura com o processo de ensino-aprendizagem. O aluno sabe que precisa de nota e apenas estuda para passar ou atingir a média, não há um processo de conhecimento e aprendizagem, mas, sim, uma memorização da matéria. Assim, acontece uma distorção da intencionalidade do trabalho educativo. O que acontece a partir desse pensamento, de memorizar para obter nota, é uma reação em cadeia. O aluno que não está seguro em sua memorização procura outros meios, como a “cola” de outro colega. O foco permanece na nota, dificultando a superação e o crescimento, condenando o aluno a não atingir a média determinada e diminuindo a sua autoestima.

De acordo com Antunes (2012), há ainda muito a se construir sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Quando falamos em avaliação da aprendizagem não estamos falando de uma matéria pronta, ou discussão finalizada, ou teoria aceita. Tudo o que existe de estudos sobre avaliação serve apenas como modelo para o professor, pois a avaliação necessita ser modelada passo a passo, a cada dia, em cada aula, para cada grupo de alunos.

[...] Toda a avaliação do rendimento escolar envolve procedimentos de coleta, organização de dados de desempenho, que representa uma forma de julgamento e, finalmente, que o aluno representa o objeto central da avaliação. A ideia de avaliação do rendimento escolar, dessa maneira, associa-se a uma concepção de conhecimento, mas também à emissão de juízo de valores; é, portanto, bem mais complicado que procedimentos de medição e, como decorrência desse juízo, a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos (ANTUNES, 2012, p. 10).

Para Antunes (2012), em primeiro lugar, deve-se discutir sobre qual é a perspectiva de ensino utilizada pela escola e pelo professor, pois somente a partir disso é possível falar sobre avaliação. Para chegar à avaliação, temos que passar por seis perspectivas:

Perspectiva 1	A aprendizagem somente é possível quando o aluno é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem, ou seja, a avaliação da aprendizagem através de uma perspectiva construtivista.
Perspectiva 2	Aceitação da aprendizagem através de inúmeras linguagens, pois todo o aluno opera múltiplas inteligências.
Perspectiva 3	Exploração da aprendizagem significativa, aquela que utiliza a memória de longa duração e faz do aluno um solucionador de problemas, utilizando os saberes adquiridos em referência para inúmeros contextos.
Perspectiva 4	Organização do currículo com disciplinas interligadas, utilizando todos os meios e formas para explorar os conteúdos.
Perspectiva 5	A escola deve representar um espaço de vivência e estímulos, trocas de experiências, e não um armazém em que se acumulam saberes para serem repassados a quem não sabe e não pensam sobre como e por que fazer o uso desses saberes.

Perspectiva 6	Para que ocorra uma avaliação do rendimento escolar eficiente, é necessária a observação contínua dos alunos e métodos diversos de avaliação, como trabalhos individuais e em grupos, provas com e sem consulta, e a capacidade do aluno de associar aos saberes informações encontradas.
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Toda avaliação é sempre estática, pois capta o desempenho do aluno em um momento específico, é, pois, instantânea, mas sua aprendizagem é construtiva, possui uma dinâmica e significados que estão em permanente ebulição e transformação e, sobretudo, com alunos mais novos, muitas vezes a aprendizagem significativa se manifesta algum tempo depois da atividade que a suscitou (ANTUNES, 2012, p. 31).

Para Libâneo (1994), a avaliação é um processo contínuo que ocorre em diferentes momentos do trabalho. Uma das funções da avaliação é determinar quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objetivos, sendo necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequados, sendo alguns deles:

- Prova escrita dissertativa: um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras. As questões devem ser formuladas com clareza, mencionando uma habilidade mental que deseja que o aluno demonstre como comparar, relacionar, resolver etc. O objetivo é verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos.
- Prova escrita de questões objetivas: esse tipo de prova solicita ao aluno que escolha uma resposta correta dentre as alternativas. As provas de questões objetivas avaliam a extensão de conhecimentos e habilidades, porém apresentam algumas desvantagens: exigem técnicas apropriadas de elaboração; por serem aparentemente fáceis de elaboração favorecem a improvisação; oferecem a possibilidade de o aluno escolher a resposta por palpite.
- Questões de certo-errado: neste tipo de prova, o aluno escolhe a resposta entre duas ou mais alternativas. Cada item é uma afirmação que pode estar certa ou errada. O professor deve tomar alguns cuidados ao elaborar as questões. Ele não deve retirar frases isoladas do livro didático, pois a frase pode não conter a ideia principal e o aluno poderá assimilar erradamente o conhecimento.

Entre os instrumentos citados, Libâneo (1994) cita as questões de lacunas para completar; questões de múltipla escolha; questões de interpretação de texto e questões de ordenação.

A vivência do estágio

As atividades de estágio ocorreram de forma tranquila, tendo havido receptividade positiva por parte da vice-diretora e pela supervisora da escola. Iniciamos com a coleta de dados sobre o funcionamento e estrutura da escola, leitura do PPP e Regimento Escolar. Após a análise desses dados, observamos as aulas de uma turma da EJA de Ensino Fundamental, na totalidade de cinco aulas, que equivalem ao 7º e 8º anos. Observamos as aulas de Língua Portuguesa, Artes, Matemática e Ciências e percebemos a diferença de metodologia de um professor para o outro. A turma era composta por 45 alunos, mas em nenhum dos dias havia mais de 20 alunos em sala. Os alunos se esforçavam para fazer as tarefas propostas, o professor de Português foi o que mais aulas ministrou, portanto, o escolhido para a entrevista. As aulas dele foram as que os alunos mais participaram e se empenharam na realização das tarefas. Um dos instrumentos de avaliação adotado pelo professor traduzia-se na organização do caderno e matéria completa. O professor que tem pouco mais de 30 anos utiliza de didática facilitadora para a aprendizagem dos alunos, trazendo temas do cotidiano para debate, fazendo uso de linguagem coloquial, porém, preocupando-se, nos momentos da explicação do conteúdo, com a aplicabilidade da norma culta durante as explanações.

As observações no Ensino Médio foram realizadas em uma turma de 2º ano, com aulas de diversos professores. O professor de Matemática foi o escolhido para a entrevista devido ao seu comportamento docente, visto que, ao chegar em sala, expressava um “boa noite” e iniciava a aula com exercícios no quadro. Além das avaliações por área de conhecimento, os alunos são avaliados por trabalhos em grupo e individuais. Nesta turma de 2º ano, presenciamos a aplicação de prova pelo professor de História, que nos chamou a atenção pelo método utilizado. O professor chegou à sala e pediu para que os alunos separassem as classes e pegassem uma folha de papel, ele então selecionou frases do livro didático (ditou seis frases). Após os alunos transcreverem as frases para a folha, deveriam colocar um V ou F em cada frase, indicando se a afirmação era verdadeira ou falsa. A avaliação foi bem rápida, durou no máximo dez minutos. Na medida em que os alunos entregavam as folhas, o professor corrigia-as e entregava-as. Os alunos que acertassem quatro questões haviam ficado na média, já os alunos que acertassem menos de 4, ficavam em recuperação, o que aconteceu com 80% da turma. Pareceu-nos não ter havido aprendizagem com este método de avaliação, uma vez que os alunos demonstraram não conhecer o conteúdo, tendo apenas intuído as respostas. Infere-se que a intenção do professor era de que todos os alunos ficassem em recuperação, pois a prova de recuperação seria elaborada com base em seis capítulos do livro didático. É lamentável presenciar esse tipo de postura de um educador e ainda mais lamentável ver que aquilo é considerado comum pelos alunos.

Após ler o PPP e o Regimento Escolar, e observar as aulas, percebemos que a teoria destoava um pouco da prática, tanto em relação à estrutura da Escola, quanto aos métodos de ensino, planejamento e avaliação. No PPP, consta que a Escola possui diversos laboratórios de apoio às disciplinas, mas a maioria não existe mais; a Escola enfrenta grande dificuldade com a falta de material didático, inclusive folhas de papel; os livros didáticos são trazidos para a sala pelo professor quando necessário, após a utilização, retornam à biblioteca; os métodos de ensino e de avaliação não são inovadores para o Ensino Fundamental.

É nítida a diferença entre as turmas de EJA do Ensino Fundamental e a de Ensino Médio regular. Pudemos ver claramente o atraso dos alunos que estão no Ensino Fundamental, isso ocorre inclusive, em relação aos assuntos de conhecimentos gerais, mesmo a média de idade sendo igual a dos alunos do Ensino Médio. Estes, por sua vez, mostraram raciocínio mais rápido, apesar de serem mais dispersos que a turma de Ensino Fundamental.

Considerações finais

O estágio proporcionou uma vivência única em que foi possível compreender a diferença entre teoria e prática, a realidade de sala de aula, as dificuldades encontradas pelos professores e as didáticas utilizadas. Os objetivos iniciais do projeto de estágio consistiram em analisar as realidades e reais dificuldades com relação à avaliação escolar e seus instrumentos; identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Básica diante do tema avaliação escolar; verificar quais são e qual a eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. Diante desses objetivos, as observações em sala de aula foram realizadas com o foco nos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor, de Ensino Fundamental e Médio.

Os instrumentos de avaliação citados por diversos autores e abordados nesse trabalho são inúmeros, mas, na realidade de sala de aula, pode-se verificar que os instrumentos de avaliação escolar utilizados são bem limitados, resumindo-se em provas dissertativas e objetivas, trabalhos individuais e em grupo, e cobrança da organização do caderno.

Com base na entrevista aplicada, foi possível analisar o empenho dos professores em proporcionar aos alunos uma educação melhor, mas os fatores internos de sala de aula, e externos a ela, impossibilitam esse empenho, levando o docente à zona de conforto. Para que ocorra a mudança de postura do professor com relação à avaliação escolar, é necessário que as escolas

também mudem o modo de pensar, e que os alunos demonstrem mais interesse e respeito à escola e aos professores, além do respeito a si mesmos.

Pensar e experimentar novas maneiras de avaliar é válido, porém, o sistema no qual o ensino está inserido não pode ser ignorado, tal qual comentou um dos professores entrevistados: “Há sim a necessidade da aplicação de provas, somente deixará de ser quando no pós-escola não haver [sic] mais essa cobrança, como vestibular e ENEM”.

Portanto, a necessidade de mudança é de fora para dentro, da cobrança da sociedade em relação aos professores e alunos, do modo como a educação do Brasil está estruturada, para, então, começar a mudar dentro da escola e explorar os diversos métodos e instrumentos de avaliação existentes.

Referências

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

LITERATURA: panorama da aprendizagem no Ensino Médio no Brasil

Literature: the view of higher school learning in Brazil

Bárbara Adriana Sanco¹

Patrícia Loureiro¹

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre o ensino da Literatura no Ensino Médio. De forma sumária, apresentamos um breve panorama sobre a história do ensino de Literatura no Brasil, os métodos hodiernos de ensino, os conteúdos programáticos e a capacidade da disciplina em formar leitores críticos e preparados para vivenciar questões de interpretação de texto, uma vez que a interdisciplinaridade às outras áreas do conhecimento está intrínseca na disciplina Literatura. Para tanto, foram pesquisadas obras de cunho acadêmico, artigos e revistas especializadas, livros diversos pertinentes às áreas da Educação e da Literatura. Megale (1974), Lajolo (1982), Libâneo (2009), Culler (1999), Wiese (2012), Martha (2008), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente (1996) trazem as contribuições elementares para a conclusão de que o ensino da Literatura necessita, além de estar presente em todos os programas do Ensino Médio, ser discutido para que se consolide enquanto Base Nacional Comum, tendo por alicerce propostas que abracem o enfoque tradicional e que valorize a literatura contemporânea.

Palavras-chave: Literatura. Ensino e aprendizagem. Metodologia de ensino.

Abstract: The present study aims to reflect on the teaching of Literature in High School. In summary, we are going to show a brief view of the history of Brazilian Literature teaching, the current teaching methods, the syllabus content and the ability of the course to train critical readers and prepared to experience text interpretation questions, once interdisciplinary approach, to other areas of knowledge, is intrinsic in the discipline of Literature. For that, we searched for academic studies, articles and specialized magazines and books to the areas of Education and Literature. Megale (1974), Lajolo (1982), Libâneo (2009), Culler (1999), Wiese (2012), Martha (2008), as well as the Law of Guidelines and Bases of Education (1996,) that brings the elementary contributions to the conclusion that the teaching of Literature needs, besides being present in all the programs of the High School, to be discussed so that it consolidates as a Base National Convention, based on proposals that embrace the traditional approach and value contemporary literature.

Keywords: Literature. Teaching and learning. Teaching methodology.

Introdução

Antes de pensar sobre o modo, a maneira de ensinar Literatura, é necessário pensar no que ela é, e a razão pela qual se ensina Literatura. Etimologicamente, a palavra origina-se do latim *littera*, que quer dizer letra, já o plural *litterae, arum (pluralia tantum)* significa cartas, termo que acabou sendo atribuído a todos os tipos de escritos e de onde proveio o sentido geral de cultura e instrução atribuído à literatura, conforme Megale (1974).

A Literatura, sendo remetida a todos os tipos de escritos, passa a ser traduzida como forma de expressão cultural que faz uso da Língua. Além deste entendimento, o legislador brasileiro institucionalizou o estudo de características culturais expressas em literatura, inclusive dos povos que compõem a formação da população brasileira. Conteúdos que envolvem a história, a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, conforme o § 2º, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases, deverão ser ministrados no âmbito da área de Literatura. Cumpre-nos questionar a intenção do legislador diante da abrangência interdisciplinar na qual a disciplina está envolta.

Ao percebermos a abrangência da disciplina Literatura, chegamos à conclusão de que, ao estudá-la, aprendemos História, Geografia, Ciências, entre outras áreas do conhecimento, ou seja, ampliamos horizontes no exercício do pensar nossas origens e nosso futuro. Para versar

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – n. 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br.

amplamente sobre o tema como ele merece, é imperiosa a redação de um volumoso tratado. Cabe, pois, a este trabalho, uma análise menos aprofundada. Vejamos alguns tópicos, ainda que de forma sumária, como uma forma de iniciar um estudo que obrigatoriamente deve sofrer maior aprofundamento.

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre o ensino da Literatura no Ensino Médio. Para isto, realizamos um estudo bibliográfico, apresentando um breve panorama sobre a história do ensino de Literatura no Brasil, os métodos hodiernos de ensino, os conteúdos programáticos e a capacidade da disciplina em formar leitores críticos e preparados para vivenciar questões de interpretação de texto, uma vez que a interdisciplinaridade às outras áreas do conhecimento está intrínseca na disciplina Literatura.

História do ensino de Literatura no Brasil

Podemos dizer que a primeira obra literária escrita em solo nacional foi a carta de Pero Vaz de Caminha, porém, o ensino de Literatura como hoje conhecemos, somente veio a ocorrer séculos depois. Primeiro passamos pela ação educadora dos jesuítas que vieram para o país a partir de 1549, tendo nela o embrião da disciplina que hoje chamamos de Literatura. O plano de estudos organizado para os colégios jesuítas visava inicialmente apenas à catequese dos índios e formação de sacerdotes.

Com o passar dos anos, os objetivos expandiram-se e, apesar de estarem rigidamente alicerçados na Filosofia Escolástica, os jesuítas agora dispunham no currículo escolar Gramática, Humanidades, Retórica e Latim, ministrados não somente para os que desejavam abraçar o sacerdócio, mas, sim, para toda uma juventude aristocrática.

Marquês do Pombal, quase dois séculos após o estabelecimento dos colégios jesuítas, foi quem secularizou e tornou público o ensino, também o revestindo de métodos iluministas. Entretanto, todo o esforço de instrução pombalina não foi suficiente para romper bruscamente com os padrões de ensino jesuíta, que, durante muito tempo, continuou a influenciar a forma de ensinar, mesmo que as matérias em nada fossem semelhantes às ensinadas pelos jesuítas.

Foi somente em 1862 que surgiu, pela primeira vez, a disciplina de Literatura, formalmente inserida no currículo escolar, através de iniciativa governamental e ministrada em liceus, estabelecimentos de ensino secundário.

Em 1871, foi criado oficialmente, pelo Decreto Imperial de 23 de agosto, o cargo de professor de Língua Portuguesa, profissional que acumularia o cargo de ensino de Literatura praticamente até hoje; mas é somente em 1934 que a fundação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo deu a oportunidade de formar professores de Literatura visando ao ensino em escolas secundárias.

Nessas alturas, não surpreende a constatação de que os autores de frequência mais assídua em manuais escolares sejam aqueles que aliam, aos dotes literários prendas cívicas e morais. Mesmo os românticos, cuja obra guarda tantas ressonâncias com a adolescência, são às vezes, distorcidamente representados em livros para a escola através de composições atípicas, mas moralmente recomendáveis, ou seja, aos poucos, a Literatura, apresentada pelos manuais escolares vai se configurando em acólito do *establishment* (LAJOLO, 1982, p. 26).

Atualmente, o ensino de Literatura no Ensino Médio ainda é abordado como disciplina inserida no programa de Língua Portuguesa, com exceção de algumas escolas particulares que separam as duas matérias em áreas distintas, geralmente contratando profissionais com formação mais específica no que tange à Literatura. Ainda é enfatizado o estudo da Literatura Brasileira que abarca obrigatoriamente a Literatura Lusa, em detrimento das demais. Por força de lei, recente e ainda mal operacionalizada, deve ser ensinada a cultura literária africana e indígena.

Analisando o panorama histórico do ensino desta disciplina, é possível afirmar que de alguma forma ela sempre esteve a serviço de grupos dominantes e foi ensinada de modo a atender a determinados objetivos destes grupos.

Conteúdo programático

A padronização de um programa de literatura tem uma história hodierna no Brasil e pouco mudou durante esse espaço de tempo. Quase todos iniciam pelo conceito de literatura e gêneros literários, passando em sequência para o estudo dos movimentos literários, sendo esta esquematização obra doutrinária e não legislativa.

Nomeiam-se e são estudados exemplos de gêneros literários, tais como a prosa e o verso e suas divisões e subdivisões, o lírico, o dramático, o épico e o narrativo; o romance, a novela, a crônica, a poesia, o conto, o miniconto, o nanoconto, o haicai, entre outros. São analisados os elementos da narrativa, narrador, enredo, personagens, ambiente e tempo, através da leitura e dissecação de textos de manuais ou indicados pelo professor.

É eleita uma linha do tempo na qual são pontuados os movimentos literários, a iniciar pelo Trovadorismo e seguindo pelo Humanismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-modernismo, Modernismo, Romance da Geração de 30, Pós-modernismo, até chegarmos à análise das produções contemporâneas. Apesar de quase engessado, esse programa não recebe por parte do Ministério da Educação a atenção devida para constar na discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Métodos de ensino

Decorar versos ou trechos de livros faz parte de um passado bastante recente do ensino de Literatura. Os manuais, como afirma Lajolo (1982), sempre pareceram estar a serviço de algum interesse que não o de despertar no aluno o gosto pela leitura universal.

Os livros didáticos mais antigos não partiam de um processo caracterizado pela combinação de atividades do professor com os alunos. Como nos ensina Libâneo (2009), os livros didáticos eram recheados de textos em que o professor determinava tarefas, como questionários que objetivavam apenas verificar se o aluno havia lido o texto. O professor também podia (e muitos ainda o fazem) obrigar os alunos a lerem determinadas obras, consideradas importantes, e depois preencherem fichas de leitura com o mesmo objetivo dos questionários.

Hoje, há uma flexibilidade maior na utilização de métodos que atinjam o objetivo, a fim de estimular a leitura e formar leitores críticos. Um desses métodos é o incentivo à escrita literária, o que gera maior envolvimento por parte do aluno, bem como a realização de oficinas literárias, encontros com autores, introdução de histórias em quadrinhos como elemento de valor literário, leitura de trechos de obras que reflitam a realidade daquela comunidade em que o aluno esteja inserido e, a partir da literatura de quintal, estudar a literatura universal.

Interpretação de texto e literatura

Estudando histórias em quadrinhos, encontramos Culler (1999), o qual sustenta a ideia de que literatura é um **ato de fala** que contrasta com outros tipos de atos de fala. Normalmente, os leitores acabam identificando o ato de fala literário quando ele aparece em um meio associado à literatura, como em um livro de poemas ou em um romance, ou ainda em uma revista literária, e isso é um ato interpretativo condicionado.

Na mesma linha de estudo, Wiese (2012) afirma que o texto literário é um objeto de linguagem e que a ele se associa a representação de realidades físicas, sociais e emocionais, sempre intermediadas por palavras configuradas como um objeto estético. E mais uma vez encontramos na definição de texto literário algo que nos remete ao ato de interpretar.

Uma poesia carregada de metáforas ou um romance histórico poderá provocar diferentes reações em cada um de seus leitores. E dessa nuance da interpretação nunca escaparemos, mas mesmo não almejando amalgamar as mentes adolescentes numa mesma visão chumbada e sintética de um texto, é preciso trabalhar a competência da leitura. O leitor é elemento ativo no processo de comunicação literária, conforme Aguiar (2007 apud MARTHA, 2008). Para formar um leitor competente, ao professor caberá uma demanda de posturas em que o foco deixa de ser o autor e a obra, e passa a ser o aluno.

A literatura e a formação de um leitor crítico

O leitor competente conseguirá, através de um meio escolar propício, compreender tecnicamente uma obra, diferenciar gêneros, identificar elementos literários, mas a literatura pode e deve ser vista além do texto. A grande vantagem, além do deleite de ler, em acumular horas de leitura não se restringe à capacidade de fazer com que textos diferentes dialoguem, mas, sim, na instrumentalização do espírito crítico.

Formar um leitor crítico é levar um aluno a posicionar-se criticamente através do processo hermenêutico, que envolve compreensão, interpretação e aplicação, ampliando o horizonte de leituras desafiadoras para sua condição atual, dando-se conta, por meio da conscientização do que acontece no processo da leitura, do seu crescimento como leitor e ser humano.

Considerações finais

A literatura é sempre um reflexo de um momento histórico. Para cada estilo de época há um engendrado de acontecimentos históricos, econômicos, políticos, sociais e particulares da vida do autor. Estudá-la de forma descontextualizada prejudica fatalmente seu entendimento.

Até alguns anos, as preocupações com o ensino de Literatura não ultrapassavam os bancos das faculdades de Letras, hoje, existe um ligeiro frescor que perpassa os *campi* universitários, fazendo com que docentes e discentes de todos os cursos olhem com mais respeito para tão nobre arte.

A literatura está presente em todos os programas de Ensino Médio, e isso, por si só, é um grande avanço, dada sua breve história na educação formal, entretanto, muito longo é o caminho a ser trilhado pelos legisladores e doutrinadores quanto ao modo de ensinar tal disciplina.

Algumas ações isoladas e pioneiras são alento nesse marasmo de leituras obrigatórias. Nossos alunos merecem mais do que o enfoque tradicional sobre o tema. Há, portanto, necessidade de que se abram discussões sobre métodos mais adequados de ensino, bem como é imperiosa uma cobrança para que a Literatura seja inserida no âmbito das discussões que consolidará a Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo Ministério da Educação.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**, Poder Legislativo, de 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2015.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Leitor, leitura e literatura**: teoria, pesquisa e prática - conexões. Maringá: Eduem, 2008.

MEGALE, Heitor. **Elementos de teoria literária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

WIESE, Harry. **Teoria da literatura**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

O ENSINO DE LÍNGUAS E A ÉTICA

The foreign languages teaching and the ethics

Brenda de Jesus do Monte¹

Kassib Kauana Lima Maia¹

Priscila da Silva Souza Nunes¹

Layanna Martha Pires de Araújo¹

Cláudia Suéli Weiss¹

Resumo: O objetivo do presente artigo é abordar a ética no ensino da Língua Estrangeira (LE) nas escolas. Tal silogismo nos levou a caminhos que, em sua maioria, aparentemente, são desconhecidos pelos professores de LE. O trabalho exposto mostra como o ensino da LE deve ser repensado quanto à sua real finalidade no processo de ensinar e aprender, no qual possa obter resultados que realmente justifiquem a finalidade do ensino de tal língua e a sua inclusão nas grades curriculares das escolas. Inicialmente, analisou-se a funcionalidade entre a LE ensinada nas escolas e a sua interação na vida social do aluno quanto à sua utilização de acordo com as necessidades. Utilizou-se para esta pesquisa o método de pesquisa documental, baseado nas pesquisas em livros e sites que assessoraram profundo estudo sobre como se deve portar de forma ética o profissional de LE na sala de aula. Através dos amplos estudos, conclui-se que não segue um sistema de ensino como as demais disciplinas curriculares obrigatórias e, muitas vezes, não fornecem a qualidade necessária do ensino que a língua requer, sendo que muitos destes profissionais não possuem a formação em LE e mesmo assim acabam ensinando sem o domínio necessário, podendo, desta forma, prejudicar a aprendizagem do indivíduo.

Palavras-chave: Ética. Ensino. Língua Estrangeira.

Abstract: The aim of this article is to study ethics in the teaching of the foreign languages (LE) in schools. Such syllogism has led us to paths which, for the most part, are apparently unknown to LE teachers. The present research shows how the teaching of LE must be rethought as to its real purpose in the process of teaching and learning, in which it can obtain results that really justify the purpose of the teaching of that language and its inclusion in the curriculum of the schools. Initially we analyzed the functionality between the LE taught in schools and its interaction in the social life of the student regarding its use according to the needs. For this study the documentary research method was used, based on the researches in books and websites that advised in a deep study on how to behave in an ethical way the professional of LE in the classroom. Through the extensive studies, it is concluded that it does not follow a system of education like the other compulsory curricular subjects, and, thus, often it does not provide the necessary quality of the education to which the language requires, and many of these professionals do not have the training in LE and nevertheless they end up teaching without the necessary mastery, and, in this way, could damage the individual learning.

Keywords: Ethics. Teaching. Foreign language.

Introdução

O mundo profissional está cercado de várias regras, valores morais, normas, métodos, entre outras questões essenciais para o bom desenvolvimento do profissional no mercado, em suma, este precisa ser ético. Afinal, o que é ética? Vásquez (1996, p. 14), postula que:

Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariam entre *ethos* e *mos*, ‘caráter’ e ‘costume’, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito. É precisamente esse caráter não natural da maneira de ser do homem que, na Antiguidade, lhe confere sua dimensão moral.

A partir dessa definição, é perceptível que ética não é algo que já nasce com o indivíduo, não é um caráter natural, mas é adquirida ao longo do tempo, através da vivência pessoal e/ou

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

profissional, do estudo e da pesquisa. Em resumo, ela pode ser entendida como um conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano. A reflexão desses princípios orienta-se nas mais diversas direções, dependendo da concepção de ser humano que é tomada como ponto de partida. Pode ser entendida, também, como um estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal. Portanto, um ser ético é aquele que age de acordo com as normas e princípios éticos.

Entretanto, seria inútil recorrer à ética esperando encontrar nela uma resposta pronta, uma norma de ação concreta a ser realizada, ela dirá apenas como é um comportamento com regras e normas, norteará as atitudes do ser humano; porém, parte de cada um seguir ou não essas regras, ou melhor, aplicá-las em sua vivência, já que a ética por si só não determinará as atitudes de cada um. Como refletiram Cortella e Barros Filho (2014, p. 41):

As pessoas têm uma visão impeditiva com relação à ética, achando que seria uma tabela com as condutas a serem seguidas pelo ser humano, dizendo o que “pode” e o que “não pode”, deixando todos dependentes de uma única tabela e achando que uma sociedade ética seria aquela que todos agiriam da mesma maneira, vivendo como as formigas em um formigueiro, de uma única maneira possível, de acordo com a sua natureza. Isto não deve acontecer, pois o homem não é regido pela sua natureza, deve transcendê-la, procurando soluções de convivência que pareçam mais adequadas a cada situação e não agindo segundo o seu instinto.

A presente pesquisa visa compreender o significado da ética, seus princípios norteadores e conhecer os fundamentos ético-morais do exercício do profissional de Língua Estrangeira, uma vez que eles não possuem um código de ética que regulamenta a profissão. Dessa maneira, compreende-se a importância da ética na profissão e o quanto a presença ou a falta dela influencia para que o profissional desempenhe suas funções de acordo com as regras da sociedade e da empresa. Para isso, utilizou-se o método de pesquisa documental que se baseia em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico e também em materiais reelaborados de acordo com o objetivo desta pesquisa.

Deste modo, será abordado o papel do professor de Língua Estrangeira, a qual passamos a denominar no decorrer deste trabalho por LE, as metodologias de ensino, bem como a ética profissional e a profissionalização do ensino de línguas, posteriormente será discutido o ensino de LE e a ética. O presente estudo proporcionou aos discentes, um conhecimento com relação aos temas correlacionados à LE e à ética, que resultou num conhecimento sobre as diversas formas de ensino, proporcionando uma reflexão sobre as diversas metodologias utilizadas em sala de aula e sobre as regras éticas e morais a serem aderidas na profissão.

O professor de línguas estrangeiras

O professor funciona como um mediador, não mais sendo visto como antes, quando falava e o aluno apenas o escutava. Não pode ser mais encarado como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, mas deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida, sendo capaz de ensinar e aprender mutuamente, aberto sempre à discussão, à mudança de ideias, buscando um contínuo aprendizado e sabendo ouvir, o que os seus alunos trazem de novo para a sala de aula, conhecendo a realidade deles para que o ensino aconteça na prática.

No ensino de línguas não é diferente, o docente precisa estar capacitado para dar apoio na aprendizagem de seus alunos, sendo um mediador do conhecimento, como prega Almeida Filho et al. (2014, s.p.): “Nós, professores, somos feitos de capacidades para usar conhecimentos em ações de apoio à aprendizagem”. Assim, ele precisa ser capaz de utilizar de forma ética os seus conhecimentos, preparando aprendizes para usar a língua em múltiplos propósitos.

O ideal seria que o professor de LE fosse graduado, com habilidades para manejar o conhecimento de maneira objetiva, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão crítica da linguagem e da aprendizagem, um profissional em

desenvolvimento contínuo, inserido na prática para, assim, conhecer a realidade dos aprendizes e ensinar de maneira satisfatória. Objetiva-se, com essas ações, que o aprendizado seja utilizado das mais diversas formas, de acordo com a necessidade do aprendiz, não sendo, assim, um ensino superficial derivado de um método ou de um modelo teórico.

No entanto, há um grande problema, alguns professores que lecionam LE, muitas vezes, são graduados em outra área, muitos possuem conhecimento da língua e falam outro idioma fluentemente, facilitando o trabalho. Entretanto, alguns educadores ensinam a disciplina de LE nas escolas apenas como forma de completar a sua carga horária ou pela falta de um professor graduado na área, fazendo com que os discentes não tenham um aprendizado real da língua, uma vez que o ensino tende a ser superficial, através de métodos elaborados pela escola ou pelo próprio docente, sem um conhecimento abrangente da área, sem um aprofundamento linguístico, sendo cobrado apenas o básico da linguagem, alguns assuntos de gramática, sem conteúdos que possam ser utilizados pelos estudantes em seu dia a dia. Por não seguirem uma regra de conteúdos a serem trabalhados, além de cada professor agir de acordo com o seu senso comum, muitas vezes, os alunos terminam vendo os mesmos assuntos gramaticais da LE em todas as séries do ensino regular. É nesse ponto que fica ainda mais visível a falta de um código de ética na profissão, pois com ele haveria uma sequência didática no conteúdo a ser aplicado, regularia a profissão, para que deixasse de ser vista apenas como uma ocupação.

Antigamente, no âmbito do ensino de LE, a função do professor era limitada à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, fazendo com que o papel do educador fosse apenas o de instrutor, na função de transmitir os seus conhecimentos, a partir de decisões previamente tomadas sem a participação direta do profissional de LE e ainda com o suporte de teorias linguísticas que, na maioria das vezes, eram desconhecidas por eles. Assim, o ensino de línguas não acontecia de forma saudável, o formador apenas fazia um intermédio através de métodos que não traziam um real aprendizado da nova língua.

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Todavia, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2001, p. 333).

Posteriormente, os professores também aplicavam métodos de acordo com os seus valores morais e sua cultura de ensino por não possuírem um código de ética que regule a profissão, agiam conforme os conhecimentos adquiridos, criando métodos de forma pessoal, sem haver qualquer sintonia entre os demais profissionais da área, cada um aderiu ou elaborava um método diferente para aplicar com seus aprendizes, esses que, muitas vezes, foram prejudicados por não conseguirem alcançar o aprendizado necessário com relação à língua.

Metodologias de ensino

A metodologia de ensino de LE englobará os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método de ensino. No histórico do ensino de línguas no Brasil, há alguns tipos de metodologia, a saber: tradicional, direta, áudio-oral ou audiolingual, audiovisual e comunicativa.

A metodologia tradicional, ou também chamada de gramática-tradução, é a primeira e mais antiga, servindo apenas para ensinar as línguas clássicas, como o grego e o latim, mantendo-se em vigor até o início do século XX. Tinha como objetivo o domínio da gramática normativa e o acesso a textos literários. Ademais, era vista apenas como uma atividade intelectual, o

aluno deveria apenas aprender e decorar as regras, com a finalidade de saber apenas a morfologia e a sintaxe da língua estudada.

Na metodologia direta, dava-se ênfase no oral, propondo aos aprendizes atividades, como compreensão de textos, exercícios gramaticais, correção fonética, conversação, entre outros, sendo o principal objetivo ensinar o vocabulário. Segundo Cestaro (1999, s.p.):

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e os exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto. O professor continuava no centro do processo ensino – aprendizagem. Ele era o guia, o ‘ator principal’ e o ‘diretor de cena’. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes; no entanto, eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta.

Em 1943, surgiu a necessidade de produzir falantes de várias línguas, sendo lançado um plano pedagógico que deu origem ao método do exército, que se desenvolveu e hoje é conhecido como o método áudio-oral. Tendo como princípios que a língua é fala e não escrita, (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral), a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (CESTARO, 1999). Nessa metodologia, a gramática passou a ser apresentada através de exemplos ou modelos e o vocabulário em frases completas, no lugar de listas. A aprendizagem de uma língua podia ser considerada como um processo mecanizado de construção de hábitos, rotinas e automatismos².

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa se tornou a mais falada em comunicações internacionais, vindo a ser a língua mundial, surgindo a metodologia audiovisual, colocando num prolongamento da abordagem direta as suas principais novidades, que consistem nas tentativas de solucionar os problemas que os defensores da abordagem direta enfrentavam. A metodologia comunicativa centraliza o ensino de LE na comunicação, ensinando o aluno a se comunicar em LE, adquirindo uma eficiência em sua comunicação. A capacidade comunicativa presume a associação de diversos elementos: linguístico, discursivo, referencial e sociocultural. Essa metodologia deu mais importância à produção dos estudantes, dando-lhes a oportunidade vasta e abrangente de produzir na língua estrangeira, ajudando os discentes a vencer suas restrições, sendo empregadas estratégias variadas, que facilitam a comunicação, desenvolvendo sua capacidade de autoaprendizagem, como o trabalho em grupo, permitindo, assim, a comunicação entre eles. O erro passou a ser visto como uma forma de crescimento em sua aprendizagem e o educador deixa de desempenhar o papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, de possuidor do conhecimento, para, então, assumir o papel de orientador, facilitador, organizador das atividades de classe.

Ao se analisar as metodologias de ensino, [...], verifica-se que todas privilegiam o estudo da língua. Ora vista como um conjunto de palavras de vocabulário, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções. Algumas metodologias, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem: o processo e/ou as condições de aprendizagem. O professor representa a autoridade e o modelo a ser seguido, exceção feita à metodologia comunicativa em que o professor tem múltiplos papéis, mas não é visto como autoridade. No que diz respeito ao aluno, verifica-se que, [...], ele passa de um papel passivo a um mais ativo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem (CESTARO, 1999, s.p.).

² Caráter do que é automático. Falta de vontade própria.

Na metodologia comunicativa, ao contrário das demais metodologias, o aluno passa a desempenhar um papel mais independente dentro do seu aprendizado, antes visto apenas como um ouvinte do professor, que era entendido como o possuidor de todo o conhecimento e um modelo a ser seguido pelo discente. Nessa metodologia, ele ganha vários papéis e deixa de ser visto apenas como uma autoridade dentro da sala de aula.

O aprendizado de uma LE é um auxiliar que torna possível aumentar o acervo de informações, pode ser a chave para abrir novos campos de conhecimentos, sendo que este pode ajudar a pessoa a adquirir compreensão quanto às demais culturas, pois através do conhecimento da LE, o indivíduo conhecerá também a cultura dos falantes dessa língua.

Qualquer língua envolve quatro diferentes elementos de aptidão: (1) a fala, (2) a compreensão, (3) a leitura e (4) a escrita. As duas primeiras são as mais importantes, mas as demais não deixam de ser necessárias, podendo, ainda, ser acrescentado um quinto elemento: os gestos e a cultura, pois este também faz parte da língua e pode variar de uma para outra, o que é necessário saber, pois auxiliará na comunicação, pois através dos gestos é possível realizar uma comunicação e isso varia de cultura para cultura. Entretanto, se a pessoa entender uma LE e tiver a possibilidade de se fazer entender pela fala e pela escrita, ela será compreendida.

Existem várias metodologias, métodos, formas, a fim de possibilitar a aprendizagem de uma nova língua, mas o aprendiz precisa estar motivado a aprender, vendo a qual forma mais se adéqua, precisa se engajar no processo de aprendizagem, aprendendo a aprender, treinando com os colegas, ou demais pessoas que possuam ou estejam conquistando uma nova língua, ou mesmo com o docente, que deve exercer seu papel de compartilhador, ouvindo e dialogando com seus discentes, preocupados com a sua aprendizagem.

O que é ética profissional?

“A conduta ética consiste em não fazer mal às pessoas, em levar em consideração os sentimentos dos outros”.

Dalai Lama.

O ser humano não nasce pronto, ele é construído por intermédio de suas vivências e experiências, moldando-se de acordo com a sociedade, com as regras já existentes, sendo um grande desafio da vida de todos. Segundo Cortella e Barros Filho (2014, p. 40) “[...] o homem não nasce sabendo. Resta aprender a viver. A natureza não esgota a vida do homem. O instinto é pobre, a vida é complexa; o homem precisa ir além da sua natureza. [...] transcender”.

Aprender a viver implica transcender, ir além, ultrapassar e superar seus próprios limites e o homem ultrapassa os limites da sua natureza, pois cria, inventa, inova, improvisa e, entre tantas coisas, pensa em soluções nunca antes imaginadas, e a ética surge disso, pois “[...] ela é a transcendência em relação à natureza; à necessidade de encontrar caminhos quando o instinto não responde mais [...]” (CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 40). É a partir daí que o indivíduo será capaz de fazer escolhas, decidir entre o bem e o mal, aprendendo a tomar decisões de forma racional, pois o ser humano deve fazer o que nenhuma outra criatura precisa fazer: refletir sobre a melhor maneira de conviver.

A prática ética se desenvolve na medida em que o ser humano conquista seu ser e é capaz de tomar decisões éticas, de acordo com a moral que rege a sociedade, ou seja, os costumes. Neste sentido, a ética seria, portanto, uma reflexão teórica que examina e critica, ou regula o sistema moral. Desse modo, apesar de estarem interligadas, a ética e a moral se distinguem, Mattar (2010, p. 240) profere que em ética, procuramos “refletir sobre a ação, a conduta e o comportamento humano. Desenvolver habilidades, competências e atitudes éticas implica ser capaz de identificar em cada situação, o que é essencial para a tomada de decisões, principalmente no caso de decisões complexas”.

Assim, a ética é a reflexão das atitudes e ações dos indivíduos e não traz um conjunto de regras a ser seguido, possibilita que o indivíduo seja capaz de distinguir qual a melhor ação a ser feita diante de uma decisão. Já a moral pode ser identificada como “um conjunto de regras de conduta considerando válidas, de modo absoluto ou relativo, para uma sociedade, um grupo de pessoas ou um indivíduo” (CORTELLA; BARROS FILHO, 2010, p. 240). Assim, uma pessoa que não se pauta pelas regras morais vigentes de um determinado tempo ou lugar, seja por ignorância ou displicência, é considerada amoral. Logo, a moral está mais similar à ideia de regras do que a ética, que está mais próxima das ideias de reflexão e tomada de decisões.

No entanto, o que caracteriza o ser humano é a possibilidade de escolha, pois os demais animais agem segundo o instinto e não têm a chance de escolher sua conduta, são regidos pela sua natureza, enquanto o homem possui instintos domáveis. Segundo Cortella e Barros Filho (2014, p. 43), “[...] a ética é a transcendência [...] ir além-corpo, além-biologia, além-natureza; isto é, ruptura, estilização daquilo que é o instinto indomável que nós não temos”, pois o homem pode agir de forma racional, refletindo sobre suas escolhas, podendo escolher e até mesmo escolher o errado. E escolher certo ou errado é exatamente o fundamento da ética.

Entendendo, portanto, o que é a ética em seu sentido amplo, será discutido a ética profissional, como um conjunto de valores e normas que formam a consciência do profissional, norteando o comportamento e relações que são adotadas no ambiente de trabalho, no exercício de qualquer atividade, podendo algumas profissões e empresas possuir seu próprio código de ética, que são feitos para enfatizar os valores que devem ser praticados pelos profissionais e instituições.

O profissional ético é aquele ou aquela que, no exercício de sua profissão, além de demonstrar comando de um corpo de conhecimentos, habilidades de ação docente sob atitudes adequadas, ainda se exprimem numa prática estável de crescente qualidade, numa relação produtiva, humanizadora e respeitosa com aprendizes sob seus cuidados e com outros agentes de cada situação, ou seja, quem está em condições plenas para exercer a profissão com dignidade e competência (ALMEIDA FILHO et al., 2015, s.p.).

Logo, um profissional ético é aquele que está preparado e age de acordo com as normas e princípios que regem a sua profissão e, também, a sociedade, de forma a não prejudicar o próximo, respeitando aqueles que dependem do seu trabalho e, também, seus colegas de profissão, desempenhando suas funções honestamente.

A maioria das profissões possui um código de ética, que enumera os deveres de cada profissional de acordo com a sua área de trabalho, representando um conjunto de elementos que caracterizam o comportamento das pessoas dentro de um grupo social, além de listar e regular as condutas éticas e antiéticas, também prevê sanções e punições, como a perda de capacidade de exercer a profissão.

Agir eticamente consiste em uma percepção e um respeito para além de um fazer apenas por obrigação, apenas por que as regras e as leis determinam. Quem determinará as leis e as regras é a moral, que é, muitas vezes, usada como sinônimo de ética. Já o código de ética englobará esses dois conceitos e acrescenta mais um, a deontologia³, como explica Mattar (2010, p. 241):

Um código de ética é uma lista de deveres de uma profissão, ou seja, um código de deontologia [...]. Inclusive, é muitas vezes chamado de código de ética e deontologia, ou simplesmente código de deontologia. Existem inúmeros códigos de deontologia desenvolvidos pelas diferentes associações ou profissionais. Eles procuram aplicar os princípios da ética e da moral ao exercício das profissões. No caso de descumprimento do código, são previstas sanções que podem chegar à perda da capacidade de exercer a profissão.

Destarte, a deontologia seria um conjunto de deveres dos profissionais, sendo responsável pela aplicação da ética e da moral no exercício de uma profissão. Na Figura 1, é possível entender de forma mais clara essa relação.

Figura 1. Relação entre ética, moral e deontologia

Relação entre ética, moral e deontologia, segundo Prudente



Fonte: Mattar (2010. p. 41).

Faz-se notar, então, a ética em um círculo mais vasto, elaborando os princípios morais, já a moral propriamente dita, no círculo menor, configura a ética aplicada ao comportamento humano e social, e, por fim, no círculo ainda menor, como a dimensão ética de uma profissão. Assim, a moral é direcionada a um comportamento profissional do agente humano na comunidade social. Reinaldo Dias (2014, p. 185) ressalta que “[...] o código de ética define uma ética profissional para os profissionais observarem em suas práticas, considerando os princípios mais gerais da ética e da moral”. Dessa forma, o código de ética está dentro da deontologia, aplicando os princípios éticos e morais às profissões, podendo ser considerado como um código de deontologia.

Conhecimento, ética e a profissionalização do ensino de línguas

O conhecimento é onde está centrado o interesse profissional do educador, um conhecimento específico de sua área de especialização, que neste caso deve ser a LE. Esse conhecimento tem de estar colocado a serviço da vasta sociedade, pela essência de educar e pela função moral do ato de educar, não sendo um conhecimento apenas para si, mas que deve ser compartilhado. Como disse Leffa (2001, p. 24), “educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político”.

O professor de LE é um profissional em formação contínua, precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo e formação integral.

A “construção social de conhecimentos” exige uma comunicação autêntica e autônoma entre todos os participantes do processo. Para isso, é importante afastar um pouco a intenção de aprender o idioma e gerar mais atividades (projetos, trabalhos em grupo, jogos, entre outros), que exigem as habilidades linguísticas (o tradicional conteúdo da aula) como instrumentos para obter êxito na perseguição de outros objetivos.

O aluno não deve ser um mero receptor de informação, mas um questionador para se tornar um construtor de seu próprio conhecimento. Profissional de ensino, especificamente o de LE, deve ser antes de tudo um educador, que além de possuir a segunda língua, deve saber como ensinar, como lidar com seu aluno, entendendo suas dificuldades e observando suas aptidões.

³ A palavra ‘deontologia’ deriva do grego *déon* que significa ‘dever, o que é obrigatório’. Em ética profissional é o tratado das normas e dos deveres adotados por determinada profissão.

Isto significa que a partir da capacitação na área de especialização, ele deve se dedicar a formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para sua vida social em sua totalidade. Volpi (2001, p. 126) define a função do professor:

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes.

Neste caso, é aconselhável que o formador seja alguém que tem um compromisso com seu educando, com a sociedade e consigo mesmo. É imprescindível, além de educar-se sobre as culturas da LE que ensina, também educar-se sobre o mundo e a cultura dos aprendizes, promover o conhecimento mútuo de dois universos, através do aprendizado de uma nova língua.

O ensino de língua estrangeira e a ética

Por questões de ordem econômica, social, comercial, entre outros, a sociedade exige cada vez mais que os indivíduos procurem formações além das graduações, cursos técnicos ou profissionalizantes. Aprender outro idioma é essencial para ter sucesso em qualquer área de atuação profissional.

Possuir uma segunda língua contará muito na hora de conseguir um emprego. Um mundo globalizado traz muitas mudanças e é preciso estar sempre atualizado, possuir um conhecimento variado, como cursos e especializações na sua área, para assim acompanhar as mudanças. Nesse sentido, ter domínio de uma ou mais línguas, além da vernácula, vai muito além de uma diversão ou de uma simples brincadeira, é um assunto que deve ser levado a sério e que vai ser essencial para qualquer formação.

Nesse âmbito, ensinar LE, vai além da ocupação, como é tratado por muitos, sendo vista apenas como uma atividade extra, e deve ser tratada como profissão, possuindo regras, valores morais e éticos, devendo ser exercida com caráter e respeito. Almeida Filho et al. (2014, s.p.), traz as competências básicas para ser um professor de LE, porém ressalta que apenas conhecer o idioma ou ter uma noção sobre este, não são competências suficientes para exercer um trabalho docente de qualidade:

Para ser professor de uma LE, uma pessoa adulta que se sinta disposta a ensinar essa língua-alvo, deve conhecer esse idioma e ter uma noção espontânea de como proceder para ajudar o aluno a se apropriar dele. Esse equipamento mínimo de 2 competências serve para situações informais, toscas ou emergenciais, mas não é suficiente para sustentar o professor profissional de uma outra língua (L).

Por isso, um profissional de LE precisa estar capacitado para ensinar os seus aprendizes de forma que eles possam aprender corretamente, e não apenas fingir que possuem outro idioma. A situação de muitas escolas, que levam a direção terem que distribuir a disciplina de LE entre docentes sem a devida formação, apenas para cumprir carga horária ou por falta de profissionais capacitados é prejudicial e, além disso, pode ser entendido como falta de ética, pois os discentes têm o direito de possuírem profissionais em sala, para aprender corretamente a língua, pois, assim como as demais disciplinas, a LE também é obrigatória.

Apesar disso, existe um grande desafio no caminho dos profissionais de LE, pois ainda não possuem um código de ética que regule a profissão, que muitas vezes é tratada apenas como uma simples ocupação, não sendo dada a devida importância que exerce hoje em dia, pois o mercado de trabalho, muitas vezes, exige que os funcionários possuam mais de uma língua, além da vernácula. O reconhecimento da profissionalização do ensino de LE englobará diversos valores, assim como a competência profissional, pois:

A competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor, de ser professor de língua e de ser professor de língua profissional. Advêm direitos e deveres dessa tomada de consciência. O direito de atuar com dignidade e o dever de prestar conta do que se fez são exemplos desses valores morais e éticos que o profissionalismo vai despertar nos professores (ALMEIDA FILHO et al., 2014, s.p.).

Essa competência profissional desenvolverá a consciência do “eu professor”, fazendo-o pensar na maneira como age, baseado em crenças e utilizando maneiras justificáveis (ALMEIDA FILHO et al., 2014). É a partir dessa consciência que o profissional começa a pensar em suas ações, nas suas atitudes em relação ao futuro profissional e como vai buscar maneiras de cuidar do destino profissional.

No Brasil, desde 1500, com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa (LP) começou a ser ensinada aos índios, que possuíam sua língua própria, os Jesuítas ensinaram informalmente LP aos índios, sendo considerada, assim, a primeira LE falada no Brasil. Em 1889, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares e, somente no fim do século XIX, elas se tornaram obrigatórias em algumas séries. Entretanto, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirou a obrigatoriedade da LE no colegial, deixando a critério dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do Ensino Fundamental. Apenas em 2000, a LE assumiu a função de meio de acesso ao conhecimento para levar o estudante a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.

Atualmente, já existem leis que regulam o ensino da LE no currículo obrigatório das escolas, porém leis por si só não são suficientes para que aconteça um ensino de qualidade, é preciso que os professores estejam preparados para repassar aos alunos os seus conhecimentos. Faltam materiais, uma metodologia adequada, um código de ética que regule a profissão, que é um dos fatores que mais preocupam, pois, os docentes acabam agindo segundo seus valores morais, não havendo, assim, uma ligação entre os métodos de ensino no país, como diz Almeida Filho et al. (2014, s.p.).

Preocupa-me constatar que não contamos com um código de ética para a prática da profissão de ensinar línguas neste país. Por isso, não temos também conselhos regionais e conselho nacional que implementem o código. Sem um código de ética explícito e aprovado pelas associações de professores de línguas, os profissionais se orientam pelos valores pessoais morais e, eventualmente, partilhados informalmente com outros praticantes. A prática contemporânea da profissão parece requerer mais que isso.

O formador de LE precisa preparar seus aprendizes para o uso de línguas em várias situações com inúmeros propósitos, seja para se relacionar com outras pessoas ou mesmo para a vida profissional, na produção de conhecimento, porém a falta de um código de ética, segundo Almeida Filho et al. (2014, s.p.), “[...] fazem com que esses profissionais possam contar apenas com a tradição informal da cultura de ensinar e de características de nosso caráter nacional, regional e/ou familiar”. O que resulta em um ensino divergente, pois cada profissional dispõe de uma metodologia diferenciada fazendo com que não haja uma sintonia no ensino de LE.

Um código de ética dos Profissionais do Ensino de Línguas, quando sancionado, exporá os fundamentos éticos e as condutas necessárias à boa e honesta prática de professores de língua estrangeira e fixará direitos, deveres e obrigações referentes à prática profissional e a sua relação com a formação, com o ensino, com o aluno, com seus pares, com a instituição e com a pesquisa. Mais do que regulamentar as relações e punir quebras de conduta recomendável e aceitável, o código servirá primordialmente para apoiar a formação da competência profissional dos professores de línguas, seja ela em serviço, depois da certificação para ensinar, seja antes dela na formação inicial nas licenciaturas (ALMEIDA FILHO et al., 2014, s.p.).

Assim, um código de ética para guiar a conduta dos professores de LE será fundamental para uma prática profissional afinada com a atualidade, encontrando no código um aliado para que se tenha uma boa qualidade de ensino, capacitando os aprendizes a dominarem uma LE, preparados

para lidar com as mudanças e capazes de intervir em qualquer situação que se mostre necessário o uso de outra língua, também auxiliará a profissionalização do ensino de LE, expondo os direitos e deveres do profissional, para que ele seja um auxiliador na formação do aluno, agindo de forma ética.

Considerações finais

O principal propósito da pesquisa foi abordar a ética no ensino de LE, através do papel do professor e das metodologias de ensino existentes, ficando visível a importância de um código de ética que regule a profissão do ensino de LE.

Entende-se que o professor não é mais o dono do saber, e sim um compartilhador de conhecimentos, transmitindo informações e também aberto a ouvir o que o aluno traz de novo para a sala de aula. No caso do professor de LE, essa situação não muda, ele precisa ouvir o aluno para se apropriar dos interesses, das dificuldades, das novidades que ele traz do dia a dia, para se adequar à realidade do ensino.

O ensino de línguas precisa ser tratado com mais seriedade, pois tem acontecido de forma mecânica, utilizando metodologias tradicionais, sem uma preocupação por parte da maioria dos profissionais e da escola em mudar a forma de ensino e sem seguir um cronograma de conteúdos, para que o aluno conclua o ensino regular possuindo um conhecimento básico da LE. A obrigatoriedade do ensino, por si só, sem uma cobrança por parte das escolas, não produzirá um ensino satisfatório.

Tal silogismo sobre o assunto proporcionou um conhecimento sobre as diversas metodologias de ensino da LE, desde o início do século XX até hoje, no qual passou por várias transformações na forma de ensino. Resultando que para o aluno dispor do domínio da LE, ele precisa entender a língua e ser entendido através da fala e da escrita, porém a língua envolve outros elementos de aptidão, como a leitura, a compreensão e os gestos.

É notório que o ser humano aprende a conviver através das suas experiências, adaptando-se às regras da sociedade, superando seus próprios limites, por conseguinte a ética é o ir além, deixando de agir por instinto e sendo capaz de tomar suas próprias decisões de acordo com a moral. Todavia, a ética não vai trazer uma lista de regras a serem seguidas, apenas norteará as atitudes a serem tomadas.

Portanto, entende-se a importância da ética para o ensino de LE, é notório que a obrigação do ensino faz com que ele seja valorizado, porém é essencial que se possua regras para que esse ensino aconteça de forma ideal para os aprendizes, pois um dos maiores problemas do ensino de línguas hodiernamente é que os alunos não se capacitam para dominar mais de uma língua e também ainda não existe uma forma ideal que possibilite uma aprendizagem que funcione de fato e de forma rápida.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. et al. **HPE: história, política e ética no Ensino de Línguas**. PGLA. [s.d.]. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2015/12/S%C3%ADntese-an%C3%A1lise-BNC-3a-vers%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

_____. **Ética profissional no Ensino de Línguas**. 2015. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1311-etica-profissional-no-ensino-de-linguas>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE**. Bra-

sília: Universidade de Brasília. 2014. Disponível em: <http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/17-CONHECER_E_DESENVOLVER__A_COMP__PROFISS.doc>. Acesso em: 28 maio 2016.

_____. **Sinalizadores para uma ética no ensino de línguas**. 2014. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/992-sinalizadores-para-uma-etica-no-ensino-de-linguas>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

CESTARO, S. A. M. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. In: **VIDE-TUR**, v. 6, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

CORTELLA, M. S.; BARROS FILHO, C. **Ética e vergonha na cara**. Campinas: Papirus, 2014.

DIAS, R. **Sociologia e ética profissional**. São Paulo: Pearson, 2014.

LAMA, D. **Uma ética para o novo milênio**. Tradução Maria Luiza Newlands. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2001.

MATTAR, J. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 15. ed. [S.I.]: Civilização Brasileira, 1996.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

O ESTILO LITERÁRIO DA OBRA I-JUCA PIRAMA, DE GONÇALVES DIAS

The literary style of the Work I-Juca Pirama, by Gonçalves Dias

Laura Leandra Machado da Silva¹

Lélia Suzane Machado da Silva¹

Flávia Maria Aragão Arruda¹

Cláudia Suéli Weiss¹

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo aprofundar uma análise e estudos sobre a literatura brasileira, dando ênfase ao Romantismo do autor Gonçalves Dias, na obra I-Juca Pirama. Para tanto, buscou-se nos autores Coutinho (2014), D’Onofiro (2006), Gonzaga (2010), Pasqualini (2011) e Martins (2006) os subsídios para a construção deste trabalho. A escolha do autor se deu por levar em conta que ele foi um marco na 1ª Geração do Romantismo brasileiro. Essa geração também era conhecida como nacionalista, ou indianista, que era caracterizada por destacar temas nacionais, como os índios, a natureza e a cultura. A obra I-Juca Pirama fala de uma história de um índio tupi guerreiro, herói que lutava pela honra de seu povo, seguindo as tradições e a cultura da tribo. Assim, tomando por base o estudo do poeta, o período romântico e sua obra, elaboramos uma análise do poema no estilo literário, destacando os gêneros e a sua estrutura poética. A pesquisa subsidiou reflexões sobre as características e os valores que a literatura tem no período nacionalista, proporcionando, assim, conhecimento maior sobre o autor, o poeta Gonçalves Dias e a construção da identidade brasileira na literatura.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Romantismo. Gonçalves Dias.

Abstract: The present research aims to analyse and study about the Brazilian literature emphasizing the romanticism of the author Gonçalves Dias, in the work I-Juca Pirama. In order to do this, we search the subsidies for the construction of this work in the authors as Coutinho (2014), D’Onofiro (2006), Gonzaga (2010), Pasqualini (2011) and Martins (2006). The author’s choice came from the fact that he was a milestone in the first generation of Brazilian romanticism. This generation was also known as a nationalist, or Indianist, who was characterized by national themes such as Indians, nature, and culture. The literary work I-Juca Pirama tells of a story of a Tupi warrior Indian, a hero who fought for the honor of his people, following the traditions and culture of his tribe. Thus, based on the study of the poet, the romantic period and his work, we elaborate an analysis of the poem in the literary style, the genres and its poetic structure. The research subsidized reflections on the characteristics and values that literature has in the nationalist period, thus providing greater knowledge about the author, the poet Gonçalves Dias and the construction of the Brazilian identity in literature.

Keywords: Brazilian literature. Romanticism. Gonçalves Dias.

Introdução

A literatura no Brasil teve início no período colonial com os jesuítas, “[...] então, no período colonial, concebe-se no Brasil, em termos, a expressão estilística barroca, arcádica e neoclássica, repelindo-se a dicotomia entre literatura nacional e colonial” (COUTINHO, 2004, p. 111). Desta forma, estudaremos a história da construção da identidade nacional da literatura, o conceito de Romantismo, suas características, bem como a trajetória do autor Gonçalves Dias (referência do Romantismo no Brasil com destaque para a sua obra I-Juca Pirama).

Faremos uma análise histórica da literatura brasileira, onde surgiram os princípios da arte literária com resquícios nacionais, passando para o Barroco e o Arcadismo, período em que as pessoas queriam novas ideias, com mais liberdade. Com base nesta necessidade, nasce o Romantismo. Neste sentido, o Romantismo constituiu-se de três gerações, sendo que é na primeira que o autor Gonçalves Dias se destaca. Nesta fase, trouxe para a literatura a exuberância de vários aspectos do Brasil.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

No contexto histórico da trajetória de Gonçalves Dias, o estudo buscará conhecer a sua vida e as suas obras. O estilo de vida do autor, suas principais características e o que ele mais gostava de escrever, também comporão a pesquisa. Já em termos de obras, apesar do autor ter se destacado mais de uma obra, será feita uma abordagem da obra *I-Juca Pirama*, cujo reconhecimento se volta ao período do Romantismo brasileiro.

No estilo literário da obra *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, enfatizaremos a forma do poeta estruturar suas obras, quais temas mais abordava, o objetivo que as obras tinham e as características, que buscavam transmitir sentimentalismo, uma vez que havia grande valorização para produções indianistas. E é nessa vertente que *I-Juca Pirama* é uma obra do gênero lírico, por ser um poema, mas que engloba os gêneros épico e dramático, visto que Dias sempre colocava os três gêneros nos seus trabalhos poéticos.

Assim, o estudo dessa obra focará “o que” o poema conta, ou seja, “o que” a história que está no poema retrata, que se refere ao índio da tribo tupi, simbolizando a força natural indianista, que luta pela honra de seu povo, destacando as características, temática e uma sucinta reflexão sobre a história *I-Juca Pirama*. Portanto, este estudo fará referência à literatura brasileira, no estilo romântico, por meio de Gonçalves Dias e de sua obra *I-Juca Pirama*.

A literatura e o romantismo brasileiro

O ensino de literatura nas escolas é de suma importância, pois é necessário conhecer o conceito de literatura de uma forma clara. A literatura é a palavra escrita, na qual a pessoa procura expressar a sua experiência de ser humano, mesmo que de forma ficcional, já que a literatura está apta a criar um universo totalmente diferente da realidade vivida pelo autor. Vejamos:

A literatura é chamada de ficção, isto é, imaginação de algo que não existe particularizado na realidade, mas no espírito de seu criador. O objetivo da criação poética não pode, portanto, ser submetido à verificação extratextual. A literatura cria seu próprio universo, semanticamente autônomo em relação ao mundo que vive o autor, com seus seres ficcionais, seu ambiente imaginário, seu código ideológico, sua própria verdade [...] (D'ONOFRIO, 2006, p. 19).

Nesse sentido, a literatura é bem mais que a escrita livre, é a arte da escrita, ou seja, é uma arte que engloba várias obras da ficção, de maneira que o artista expressa a sua própria visão e apresenta suas ações, além de sentimentos e ideias de ser humano, manifestadas com uma linguagem específica, reproduzida pela beleza estética de textos escritos, que correspondem à época histórica de cada estilo.

A literatura brasileira teve início com a literatura jesuítica, um período antes da Contrarreforma, na qual os jesuítas vieram de Portugal com o intuito de catequisar os índios. Com isso, fundaram os primeiros colégios em terras brasileiras com o objetivo de dominar o sistema de educação, pelo catolicismo. Assim nasceu a literatura no Brasil, por meio dos jesuítas, de forma que José de Anchieta, padre, foi o primeiro autor a introduzir a cultura e a religiosidade em sua época, todavia, há quem não reconheça o início da literatura brasileira pelas mãos dos jesuítas, tal qual preconiza Coutinho (2008, p. 21):

E assim como o Brasil, a literatura brasileira teve início imediato pela voz de seus cantores populares através das inúmeras formas folclóricas e, em fase mais avançada, pelos seus poetas, pregadores, oradores, que plasmaram o novo instrumento verbal, para vazar o lirismo que a sua alma gerava no contato com a natureza diferente, diante da qual se punha extasiados.

Com base no pensar de Coutinho (2008), justifica-se a era de liberalismo iniciada nos séculos XVI e XVII. Neste período, os indivíduos já tinham o direito de expressar seus sentimentos com palavras escritas. A partir de então, surge um novo público de leitores e aumenta o interesse do cidadão em buscar a alfabetização e, por conseguinte, a leitura. Assim, nasce um novo estilo no século XVIII, com novas características voltadas para o individualismo e para

o subjetivismo, que tinha como mérito a liberdade de expressão, particularidades do autor e outras características como: o sentimentalismo, o culto à natureza, formas de evasão, além da liberdade artística – essas foram as características que estilizaram o Romantismo. O Romantismo no Brasil foi regido por um estilo sociocultural da jovem nação que precisava de uma literatura mais livre para o novo público que estava surgindo no país. Como reforça Gonzaga (2010, p. 104), “a literatura para eles, portanto, não poderia ser uma atividade gratuita. Literatura era compromisso com a pátria, era contribuição para a grandeza da nação, era retrato de sua bela paisagem física e humana [...]”.

Os artistas do período do Romantismo no Brasil procuravam valorizar a natureza exuberante das terras brasileiras e o exotismo, utilizados pelos intelectuais com uma produção artística que valorizava o nacionalismo romântico, com a temática de mostrar a identidade brasileira pelas obras escritas formalmente. De acordo com Gonzaga (2010, p. 106), “[...] escritores também conseguem com seus livros mudar o idioma. No entanto, graças ao esforço de Alencar e outros autores, começou a fixar-se uma forma brasileira de escrever a língua portuguesa”. De acordo com o autor, os escritos ganharam aspecto brasileiro depois de uma visão nacionalista dos autores indianistas da adoção do Romantismo. Assim, o Romantismo é constituído por três gerações, sendo que a primeira geração é o nacionalismo introduzido por vários autores, entre eles, Gonçalves Dias. Gonçalves Dias foi o autor que melhor retratou, por meio do sentimentalismo, o saudosismo de forma equilibrada a respeito de sua nacionalidade. Dias procurava retratar em suas obras o indianismo, a natureza e o amor impossível.

A segunda geração ficou conhecida pelo individualismo, sendo lembrada por ser ultrarromântica, com a alcunha de “mal do século”. Essa geração foi em busca de novas ideias, como a sensualidade. Além disto, os autores buscavam o individualismo sarcástico. As obras do ultrarromantismo eram de produção de poetas e representaram a vida de forma sofrida, tediosa, além de outros sentimentos sobre a morte e a dor. Como diz Pasqualini (2011, p. 191):

[...] O indivíduo se destaca naquilo que o distingue de outro e, então, o valor passa a recair, ou seja, na individualidade. Os poetas representantes do ultrarromantismo, também chamado de “mal do siècle” – mal do século –, exprimem o tédio, a melancolia, uma vida impregnada de sofrimento e dor, uma obsessão pela morte, por vezes, um desabafo das próprias tristezas.

A terceira geração do Romantismo, mais conhecida como liberal, social, ou condoreira, traz em seu corpo autores de espírito revolucionário que buscavam se aproximar da realidade. Os estudantes e intelectuais da geração condoreira questionavam o nacionalismo ufanista, a procura da liberdade sobre os interesses dos escravos; as obras dos autores eram voltadas para a poesia social e para a poesia lírica, que se referiam aos negros e ao condoreirismo. Portanto, o Romantismo foi constituído por essas três gerações, que foram o marco histórico para o movimento Romântico no Brasil.

O Romantismo brasileiro apresentou inúmeras fronteiras, abordando o nacionalismo, mostrando mais as paisagens do que o ser humano, sendo que os escritores viviam à mercê do poder e, por isso, fugiam de temas escandalosos, como a escravidão, que era do cotidiano do Brasil na época.

Contexto histórico da trajetória de Gonçalves Dias

O Romantismo no Brasil destaca-se por ser um período marcado por turbulências, porém com vasta produção literária, com foco em poesias, teatros e prosas. O país acabava de conquistar sua independência política, que até então era colônia de Portugal. Portanto, com vertentes culturais, sociais e políticas da época, os escritores se inspiravam para fazer suas criações, identificando a identidade nacional, valorizando as culturas dos povos nativos do Brasil.

Em virtude disso, Gonçalves Dias surge como principal representante da 1ª geração ou, fase, do Romantismo no Brasil, conhecida também como nacionalismo ou indianista, pelo fato dos escritores destacarem em suas obras muitos temas nacionais, fatos históricos da vivência dos povos indígenas. Nessa vertente de fatos políticos, sociais e culturais, as obras de Gonçalves Dias têm características do nacionalismo, o qual dá maior ênfase ao índio, retratando paisagens nacionais com definições específicas do Brasil.

Sobre Gonçalves Dias, Gonzaga (2010, p. 109) diz:

Gonçalves Dias consolidou o Romantismo no Brasil com uma produção poética de boa qualidade. Entre os autores do período é ele o que melhor consegue equilibrar os temas sentimentais, patrióticos e saudosistas com uma linguagem harmoniosa e de relativa simplicidade, fugindo tanto da ênfase declaratória como da vulgaridade.

Gonçalves Dias nasceu na cidade de Caxias (MA), no ano de 1823. Era filho de um português e de uma cafuza (mestiça), orgulhava-se por ser mestiço da etnia que forma o povo brasileiro. Cresceu e foi estudar Direito em Portugal. Conheceu por lá alguns escritores do Romantismo português, aumentando sua formação intelectual de poeta. Na sua volta ao Brasil, iniciou uma forte produção literária com características da 1ª Geração do Romantismo brasileiro. Dias, além de poeta, atuou também como advogado, jornalista e teatrólogo. Faleceu em um naufrágio na costa maranhense no ano de 1864.

Percebe-se nos poemas de Dias um estilo mais clássico, com uma escrita equilibrada e rígida, marcados pela presença de rimas e musicalidades, retratando os negros de forma positiva, os índios como guerreiros e heróis, valorizando as belezas naturais do Brasil. Abordam, também, temas ligados à religiosidade, valores medievais, o amor, a saudade e a melancolia. Nas suas obras, o sentimentalismo era bem presente, principalmente nos que relacionavam sofrimentos causados pelo amor.

Martins (2006, p. 4) menciona que “Gonçalves Dias destacou-se em nossa literatura brasileira como poeta lírico-amoroso, saudosista e indianista”. Na sua atuação literária, destacou-se como principal autor do indianismo, suas principais obras indianistas foram: *Tabira*, *Os Timbiras*, *Marabá*, *O Canto do Piaga*, *Canto do Guerreiro* e *I-Juca Pirama*, o qual “[...] conta a história do choro no ato da morte, por amor ao pai cego, de um prisioneiro tupi” (MARTINS, 2006, p. 4). Os três principais gêneros literários: lírico, épico e dramático, são bem vistos nas obras de Gonçalves Dias.

O estilo literário da obra *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias

A obra *I-Juca Pirama* é riquíssima em estilo do romantismo nacionalista, em que o título do poema é tirado da língua tupi, que era a língua falada pelos povos que habitavam o litoral brasileiro no século XVI. O tema central da obra foi o índio em um sentimento de honra, simbolizando a força natural indianista, a cultura do povo, cumprindo, assim, as regras e as éticas do seu povo.

No estilo literário, o gênero lírico predomina e a narrativa construída com as características do gênero épico contém configurações dramáticas. O poema *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, está carregado de gênero lírico, o qual é representado por poemas com criatividade, sentimentos, valores estéticos, emoções, melodias e ritmo, sendo essas as principais características desse gênero literário.

Como próprio do Romantismo, o lirismo de Dias é fácil e aberto, com emoções e subjetividades, declarando um sentimentalismo romântico com fortes imaginações, musicalidade nos versos e, sobretudo, é um poema indianista, caracterizando bem o estilo do poeta. O foco narrativo de *I-Juca Pirama* é a narração de um índio timbira, na 3ª pessoa, revelando as façanhas do guerreiro tupi. O narrador é distante, mas sabe de tudo e está onipresente. O poema relata, a

partir de uma volta ao passado, a história de um índio tupi, que pela sua bravura e por ser guerreiro, deveria ser sacrificado em ritual religioso por outra tribo indígena.

O poeta não menciona o lugar em que aconteceu a ação, o tempo decorrido não é bem explícito, mas julga-se que foi no período em que a colonização portuguesa estava bem atuante, pois os índios já estavam sendo exterminados pelos portugueses. As personagens da obra são: I-Juca Pirama, um herói perfeito, índio que defende a honra do seu povo seguindo as tradições; o pai de Juca Pirama, que é um velho tupi que está cego e é fiel às tradições do povo; os Timbiras, que são os índios ferozes que prenderam Juca Pirama (tupi) para fazer o ritual, por fim, o velho índio timbira, que narra a história como uma lenda.

O poema é apresentado em dez cantos em versos com boas métricas, alternando versos longos e curtos, contendo formas ideais e originais para cada assunto, os quais sempre coloca em evidência o heroísmo do índio. Suas formas épicas e dramáticas, com muita musicalidade nos versos, trazem no enredo descrições da tribo dos timbiras e do guerreiro tupi I-Juca Pirama. Esse poema amplia a visão do índio ligado à sua realidade, à sua cultura, ao seu ambiente natural, ao sentimentalismo de valor e honra a seu povo, com idealizações próprias do estilo romântico brasileiro de Gonçalves Dias.

A obra I-Juca Pirama

Gonçalves Dias foi um importante poeta do Romantismo brasileiro, o qual sempre se identificou com sentimentos nacionalistas, sendo uma marca na sua escrita. I-Juca Pirama destaca-se como marco da poesia do Romantismo brasileiro, pois apresenta visão indianista através da idealização da pessoa do índio, oferecendo os elementos de luta, coragem, defesa da honra e heroísmo cavalheiresco.

O texto I-Juca Pirama é considerado um dos poemas mais bem elaborados do período romancista brasileiro, e o mais importante poema indianista de Gonçalves Dias, tendo sido escrito em meados dos anos de 1848 a 1851, o qual foi publicado no livro *Últimos Cantos*. Essa obra é composta de cantos, obtendo todos os seus recursos expressivos, destacando imagens, riquezas e variedades dos ritmos.

Segundo o autor Gonçalves Dias, o significado de Juca Pirama é tirado da língua tupi e significa “o que há de ser morto, o que é digno de ser morto”. O poema descreve um drama vivido por um índio tupi, que é capturado pelos timbiras e que deve ser morto em um ritual.

No canto de morte, o índio implora para viver:

Deixa-me viver! [...]
Não vil, não ignavo, *
Mas forte, mas bravo,
Serei vosso escravo
Aqui virei ter.
Guerreiros, não choro;
Do pranto que choro;
Se a vida deploro,
Também sei morrer (GONZAGA, 2010, p. 110).

Nas matas, um índio tupi revela que deixou seu pai velho e cego à procura de alimento, no momento em que foi aprisionado pelos timbiras, então, quando já estava prestes a ser morto e devorado, mencionou que seu pai tinha ficado na mata, implorando para que fosse libertado para cuidar de seu pai, que não custaria a morrer, na condição de que retornasse à prisão após a morte do pai. Com esta condição e com os prantos do índio em meio à morte de seu pai, o cacique ordenou que o soltasse.

O guerreiro tupi, sendo solto, voltou para o local que seu pai havia ficado. O pai, sentindo que o filho tinha sido preso e liberto, obrigou-o a retornar, pois isso fugia à ética indígena, pedindo ele mesmo a morte do filho, o qual o acusa de um ato covarde. Assim conta o poema:

“Tu choraste em presença da morte?
Na presença de estranhos choraste?
Não descende o cobarde do forte;
Pois choraste, meu filho não és!
Possas tu, descendente maldito
De uma tribo de nobres guerreiros,
Implorando cruéis forasteiros,
Seres presa de vis Aimorés [...]” (GONZAGA, 2010, p. 110).

Chegando lá, o filho, com essa atitude do pai, se revolta e luta com muita bravura e coragem para combater toda a tribo timbira e, assim, o guerreiro tupi prova seu valor e o chefe timbira reconhece seu heroísmo. Pai e filho se reconciliam e a honra dos tupis é resgatada, sendo assim sacrificado como forte e guerreiro, que derramou seu sangue para honrar o povo tupi.

Na época em que *I-Juca Pirama* foi escrito, havia um forte sentimento nacionalista, referenciado na realidade vivida. Na história do poema, o guerreiro tupi torna-se um exemplo de honra, pois sacrifica sua vida para que seu povo seja lembrado como um povo de bravura e de guerreiros.

Considerações finais

Nesta abordagem foi possível refletir sobre a literatura brasileira, sobre o Romantismo e Gonçalves Dias, com sua obra *I-Juca Pirama*, mostrando a importância da literatura, que é a arte das palavras, com linguagem polissêmica e com várias funções, visto que a literatura foi um grande marco na colonização brasileira nos séculos XVI em diante.

Por isso, pretendeu-se esclarecer como a literatura foi importante na construção do Brasil, bem como nas abordagens feitas a respeito da realidade que vivenciava na época. Na escola literária do Romantismo, percebeu-se que suas características eram a idealização, o sentimentalismo, o egocentrismo, a religiosidade, a melancolia, a valorização do índio, o nacionalismo etc. Nessa vertente de Romantismo, foi possível observar Gonçalves Dias e a sua obra *I-Juca Pirama*.

Gonçalves Dias, no seu modelo de escrita, destacou-se na 1ª Geração do Romantismo brasileiro. Observamos, no decorrer deste estudo, que Dias lutava pelo nacionalismo, pela valorização das terras e belezas brasileiras. Ele, sendo um mestiço nascido no Maranhão, filho de um português e de uma cafuza, sempre teve orgulho da sua origem e da sua história.

O estudo feito sobre o estilo literário da obra *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, possibilitou a reflexão sobre as características que o autor mencionava nos seus trabalhos poéticos, próprios do nacionalismo, possibilitando, assim, ter conhecimento da obra e do estilo que Dias mais gostava de escrever, desenvolvendo uma relação entre autor, obra e época literária.

A obra *I-Juca Pirama* é riquíssima em estilo romântico com abordagem do nacionalismo, assim, percebeu-se que nessa obra a pessoa do índio é muito valorizada, e as belezas naturais também. Esse poema tem a temática do índio, narrando um drama vivido por um indígena da tribo tupi. Dessa forma, já se teve conhecimento que Dias, na sua obra, trabalhou muitos temas, como o nacionalismo, o índio, as belezas naturais, o heroísmo e o guerreiro, ou seja, temas nacionais.

Portanto, este estudo foi muito proveitoso para a construção e o desenvolvimento de conhecimentos acerca da história da literatura brasileira, além de retratar o romantismo nacional, na obra *I - Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, que foi um grande autor da literatura romântica nacionalista que identificou a identidade do Brasil.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. Qual a “função” da literatura? **Carta na escola**, São Paulo, n. 14, mar. 2007.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultix, 2006.
- CASTRO, Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CITELLI, Adilson. **Romantismo**. São Paulo: Ática, 1986.
- COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **A literatura no Brasil**. v. 1. 7. ed. São Paulo: Global, 2004a.
- _____. **A literatura no Brasil**. v. 2. 7. ed. São Paulo: Global, 2004b.
- _____. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: São José, 1966.
- D’ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 2006.
- GONZAGA, Sergius. **Curso de literatura brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2010.
- HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- LOPES, Karolina. **Manual de redação, gramática e literatura**. São Paulo: DCL, 2010.
- MARTINS, Rogério. (Org.). **Coleção atlas do estudante: literatura**. São Paulo: Didática Paulista, 2006.
- PAQUALINI, Joseni Teresinha Frainer. **Literatura brasileira: do período colonial ao romantismo**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

VIOLÊNCIA, ÉTICA, MORAL E BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR

Violence, ethics, moral and bullying in school

Loreni Dutra de Almeida¹

Luciana Fofonka¹

Cláudia Suéli Weiss¹

Resumo: No presente estudo é feita uma análise frente à violência, à ética, à moral e ao bullying no espaço escolar, sobre aspectos do cotidiano e suas representações. O estudo consiste de uma pesquisa bibliográfica que partiu de levantamento de material existente sobre essas temáticas. A metodologia do presente estudo é classificada como de natureza de pesquisa básica. Quanto à abordagem do problema, é qualitativa. Quanto à realização dos objetivos, a pesquisa é descritiva. E quanto aos procedimentos técnicos, é bibliográfica. Justifica-se a escolha desses temas por se tratarem de situações, nas quais as escolas vivem o dia a dia, e propiciam diversas interpretações, aproximando, desta forma, texto e realidade. O objetivo aqui é propor uma reflexão acerca da violência escolar, da moral e da ética e também da prática do bullying no espaço escolar. Somos parte de um determinado grupo, em que muitos são mentores da discriminação e da violência. A participação de todos os segmentos dentro do espaço escolar vai gerar uma educação participativa em que, pais, alunos, professores, gestores e comunidade possam dar subsídios e apoio integral a esses alunos. As escolas têm se deparado com diferentes tipos de pessoas, pois cada criança ou jovem busca diferentes opções. Esse espaço também é local da discórdia e da violência, onde muitos sofrem diferentes ameaças, sejam elas, psicológicas e ou físicas, e, na maioria das vezes, ficam calados por medo de represálias. A família e os professores devem estar atentos aos sintomas, pois, geralmente as vítimas não procuram ajuda. As estratégias de combate à violência escolar, ao bullying, devem estar concentradas no próprio ambiente escolar. A escola deve ser o lugar de se aprender a viver em sociedade, onde os alunos devem respeitar as diversidades, entendendo que ser diferente é normal.

Palavras-chave: Violência. Ética. Bullying.

Abstract: In the present study an analysis is made regarding violence, ethics, morality and bullying in the school space, on daily aspects and their representations. The study consists of a bibliographical research that started from the survey of existing material on these themes. The methodology of the present study is classified as of basic research nature. As for approaching the problem, it is qualitative. Regarding the achievement of the objectives, the research is descriptive. As for technical procedures, it is bibliographical. The choice of these themes is justified because they are situations, in which schools live day by day, and offer different interpretations, thus bringing text and reality closer together. The objective here is to propose a reflection about school violence, morals and ethics, as well as the practice of bullying in school. We are part of a particular group, where many are mentors of discrimination and violence. The participation of all segments within the school space will generate a participative education in which parents, students, teachers, managers and community can give subsidies and integral support to these students. Schools have come across different types of people as each child or young person searches for different options. This space is also a place of discord and violence, where many suffer from different threats, whether psychological or physical, and most often remain silent for fear of reprisal. Family and teachers should be alert to the symptoms, as the victims usually do not seek help. Strategies to combat school violence and bullying should be concentrated in the school environment. The school should be the place to learn to live in society, where students must respect diversity, understanding that being different is normal.

Keywords: Violence. Ethics. Bullying.

Introdução

O estudo consiste de uma pesquisa bibliográfica que partiu do levantamento do material existente sobre a prática da violência escolar, e para isso, utilizamos obras que foram bases para o desenvolvimento do trabalho.

No presente artigo em estudo, abordamos temas que mostram contributos para o desenvolvimento do ser humano, conduzindo indagações sobre diferentes formas da discriminação

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br.

em sala de aula. Os elementos analisados são: a violência no espaço escolar, a ética e a moral, e também o *bullying*. Estes temas que são resgatados se baseiam no cotidiano escolar.

Para estruturar esse trabalho, configuram-se, neste primeiro momento, a apresentação e a estrutura em estudo. O segundo momento expõe uma análise sobre a violência no espaço escola, explanando a realidade nas escolas. A palavra violência pode ter diferentes definições: ato agressivo, físico ou psicológico, em que alguém sofre ou pratica.

O terceiro momento enfoca a ética e a moral na escola, perpassando a clareza de como o aluno pode ser vítima dessas duas palavras tão simples, que representam o ideal de cada um, a partir da qual vivemos em diferentes grupos, visando à preconização de cada um. Todas as pessoas têm a sua identidade definida, no entanto, ela pode ser modificada e lapidada.

O quarto momento apresenta o tema *bullying*, juxtapondo-o às teorias acerca de diferentes manifestações vividas por crianças e jovens no ambiente escolar, visto que igualdade não significa ter homogeneidade, logo, todos têm direitos iguais.

O quinto momento segue as considerações finais do artigo, e as relação das obras consultadas.

Violência no espaço escolar

A violência está inserida no espaço escolar e prejudica a criança e o jovem em seu processo de ensino e aprendizagem. Muitos são os fatores que levam os estudantes a terem problemas de relacionamentos, como a falta de estrutura familiar, financeiro e psicológico.

Na escola, muitos alunos desenvolvem habilidades e competências, no entanto, nem sempre é possível que tal desenvolvimento ocorra na sua totalidade, pois os conflitos surgem em diversas escalas. Vive-se o momento contemporâneo em que muitas pessoas da sociedade são induzidas a praticarem violência, percebe-se a reprodução de violência em determinadas situações, nas mais diferentes formas, e reflete, simultaneamente, dentro do espaço escolar, pois esse visa à inclusão entre seres.

As instituições educativas têm se deparado com diferentes situações em que acolhe um público diferenciado e não se prepara para as mudanças que acontecem simultaneamente. Há muitas escolas que passam por estágios violentos, outras com menor intensidade e também tem escolas em que o estudo sobressai e a violência é praticamente zero.

O Projeto Político-Pedagógico – PPP – tem um importante papel para mediar, elaborar regras e normas, que são instrumentos que regulam e regem comportamentos, assume um caráter obrigatório acerca de um determinado ato, seja ele individual ou coletivo e deve ser usado para manter a ordem escolar e coibir atos violentos. Este se preocupa em propor uma forma de organizar o trabalho e visa uma superação dos conflitos entre alunos, professores, funcionários e comunidade.

Muitos pesquisadores, sociólogos e pedagogos buscam explicações para o crescimento da violência dentro das escolas, e percebem diferentes formas de violência presentes no cotidiano dessas, tais como as agressões e as ameaças aos professores feitas por alunos, as interpessoais, as verbais, as físicas e/ou psicológicas, todavia, o problema vem se agravando, tanto na rede pública quanto na particular, e não é mais um problema isolado apenas dos gestores e professores, mas, sim, dos pais, da sociedade e dos governantes. Para melhor entender os problemas enfrentados dentro das escolas, busca-se o significado de violência. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, “Violência: emprego agressivo e ilegítimo da força ou de processos de coação. O policial fazia uso da violência para obter confissões. Força ou poder de uma ação ou de um fenômeno natural” (BECHARA, 2011, p. 1137).

O autor busca colocar em evidência a existência de várias formas diferentes de violências inseridas no cotidiano escolar. O problema vem se agravando, mas os pais ainda têm a escola como o local no qual seus filhos irão: aprender, crescer, evoluir e adquirir capacidades para enfrentar a vida.

O artigo 227 da Constituição Federal define os direitos da população Infante-Juvenil Brasileira, bem como seus responsáveis a garanti-los e cumpri-los da seguinte forma:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – em seu artigo 5º, ressalta que “Nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990). Tendo por base, a cultura é que vai motivar a reflexão, preparar o indivíduo para a realidade do ambiente em que está inserido, mas para que isso possa acontecer, os alunos deverão ter apoio de todas as entidades envolvidas, principalmente da família e da escola.

No cotidiano escolar, a violência contra a criança ou adolescente é evidenciada como uma relação de poder, porque, muitas vezes, eles trazem de casa experiências negativas e que refletem dentro de um grupo, pois todo o ato violento implica danos, sejam eles físicos ou psicológicos. Os professores, os gestores, os pais e a sociedade devem ensinar aos alunos quais são os seus direitos e deveres, construindo simultaneamente a igualdade e o respeito pela diferença.

As escolas e as Secretarias de Educação estão se conscientizando de que a violência escolar vem crescendo gradativamente, no entanto, ela sempre esteve presente, faz parte da relação humana desde a origem do laço social. Essas instituições devem criar um plano de ação para aplicar junto aos estudantes, tais como os valores democráticos e, por intermédio desses, formular debates na construção de temas, como o assédio moral, a violência de gênero e a violência contra aqueles percebidos como “diferentes”. Para pôr em prática, desenvolve-se um planejamento coletivo em que os professores possam aplicar em suas aulas, ensinando o aluno a apreender viver em sociedade.

A função do professor em sala de aula não é mais passar um conteúdo preestabelecido, devem se preparar para realizar trabalhos de sentido mais amplo, ter aspirações maiores, envolvendo ideias profundas, propiciando a seus alunos perspectivas de resgatar o sentido social da escola, só assim eles não terão tempo para violência, mas construirão e transformarão a realidade existente.

Vale destacar que “a educação, acima de tudo, é o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (DURKHEIM, 1971, p. 82). No entanto, a vulnerabilidade de cada aluno no contexto escolar pode levar a problemas gravíssimos, manifestando-se de várias formas e atingindo um grande número de indivíduos. É necessário que as escolas se empenhem em um processo de inovação, trabalhando diretamente com as situações existentes e busque sanar os problemas enfrentados por estes jovens.

A ética e a moral na escola

Existem conflitos entre diferentes classes sociais, muitas vezes, esses estão diretamente ligados à inclusão e à exclusão social, e no cotidiano de sala de aula as manifestações estão cada dia mais explícitas, pois o respeito ao diferente nem sempre é um fator determinante para o convívio do ser humano.

A questão da identidade e a diferença na prática social nos levam a uma análise a respeito da tolerância, assim, o que se identifica é:

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (ULISSES, 2007, p. 15).

Para um melhor entendimento, buscou-se identificar algumas causas de conflitos, que segundo Chrispino (2007, p. 21) são: “mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; *bullying*; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda e dano de bens escolares; viagens e festas”. A partir dessas causas, a escola tem de buscar uma resolução ou uma mediação junto aos alunos, para que possam viver em harmonia.

Os conflitos dentro do espaço escolar tendem a se intensificarem, visto que a população vem sofrendo constante mutação em diferentes escalas, por outro lado, os alunos vêm de casa com problemas familiares sérios, sejam financeiros ou de carência afetiva, e se os educadores não se propuserem a ajudá-los, esses fatores levarão a uma proporção de agressividade no grande grupo.

Diagnosticar quando os alunos têm problemas, antes de iniciar o processo de mediação de conflitos, será um grande passo no controle da violência escolar. Definitivamente não existe um método concreto para ser seguido, mas se pode buscar, junto a diferentes órgãos, outras metodologias, baseadas em princípios que organizem práticas sociais, que possam dar sentido em suas vidas.

Segundo Perrenoud (1999, p. 7), “poderíamos dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de enfrentar uma determinada situação”. Logo, a sociedade institucional deve buscar as “competências” que serão determinantes para o auxílio desses jovens, cada aluno tem suas habilidades, então, se forem usadas de forma eficaz, a escola terá resposta imediata para enfrentar os problemas violentos.

Nesse estágio de busca para resolver a violência escolar, precisamos entender os quatro pilares da educação que devem ser a meta para o desenvolvimento educacional, que são conceitos de fundamento da educação baseados no “Relatório para a UNESCO” da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, coordenada por Jacques Delors: “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”. Os adolescentes de hoje podem pensar em coisas abstratas, sem precisar ou necessitar da relação direta com o concreto, eles compreendem quando faz parte de seus interesses, eles constroem e aplicam, então, nesse processo, o professor pode incentivá-los e motivá-los com diferentes projetos sobre os problemas enfrentados, assim farão reflexões, portanto, será alterado e expandido o horizonte de expectativas do aluno, logo a atitude de cada um dará lugar a possibilidades de diálogos às convenções sociais e culturais a suas consciências.

Há algum tempo atrás, o aluno recebia advertências por escrito, quando cometia atos violentos, e se não as cumprisse era “expulso” da escola. Hoje, vale ressaltar, que a equipe diretiva e os professores dialogam com a criança ou jovem, para que haja mudança de comportamento, mas quando o acordo não gera resultado, chamam-se os responsáveis para que assinem uma ata de advertências sem prejuízo ao aluno, mas se a mudança de comportamento não for alcançada, aí sim o aluno pode correr o risco de sofrer atitudes mais rígidas por parte da escola.

Geralmente, o aluno que comete qualquer tipo de violência no convívio escolar, tende a ter baixo desempenho cognitivo e vai refletir diretamente na nota e levá-lo à repetência escolar, no entanto, faz-se uma pesquisa junto à família para descobrir os motivos que levam esse menor a cometer pequenos delitos de conduta.

O professor, tendo surpreendido conversas clandestinas sobre atos violentos, tem possibilidade de indagar seus alunos para saber os motivos que são determinantes para a prática de tais violências.

Efetuada essa análise, busca junto à equipe diretiva soluções para resolver estes problemas, pois toda a sociedade sabe que a prevenção contra a violência no cotidiano escolar começa em casa, com repasses de valores éticos e morais, mas quando isso não acontece, cabe à escola realizar esta tarefa.

Com relação a valores e éticas que são ensinados aos alunos, para que não pratiquem violência na escola, far-se-á um estudo minucioso sobre essas questões (CHAUÍ, 2000, p. 44). Dizia “Sei que nada sei”:

A consciência da própria ignorância é o começo da Filosofia. O que procurava Sócrates? Procurava a definição daquilo que uma coisa, uma ideia, um valor é verdadeiramente. Procurava a essência verdadeira da coisa, da ideia, do valor. Procurava o conceito e não a mera opinião que temos de nós mesmos, das coisas, das ideias e dos valores (CHAUÍ, 2000, p. 44).

Os elementos: ética e valor desempenham, enfim, a culminância da trajetória desses alunos, onde intensificarão dignidade, revelando-lhes os mais altos níveis de convivência entre aqueles que fazem parte do seu cotidiano, e projeta sua nobreza enquanto ser social, na busca de melhores condições de vida, para estarem aptos a merecerem a sua derradeira identidade, mas para que tudo isso possa acontecer, o professor será o mentor dos valores e a cegueira nunca deixará tomar conta das dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Mircea Eliade (2002, p. 24) assinala que o insólito e o extraordinário são epifanias perturbadoras: “[...] indicam a presença de algo diferente do natural, a presença, ou pelo menos o apelo, em sentido predestinado, desse algo”. Cabe a cada aluno prosseguir rumo a esse descobrimento de forma harmônica. As desigualdades econômicas e o autoritarismo social fazem a sociedade polarizar. Muitas vezes, para algumas pessoas, os seus interesses transformam-se em direitos, e tornam-se privilégios de poucos, no entanto, o aluno será preparado para saber a diferenciar o certo do errado.

Diante disso, o estudante pode tornar-se símbolo de ética, desvelar, por si só, o sentido da convivência. As virtudes ajudam no caminho do poder, alcançando-se o mais alto grau através da convivência entre os chamados “diferentes”, pois todos têm capacidade para mudar a sua história.

Os interesses dos estudantes devem ser levados em consideração, visto que em um espaço institucional carregado de irregularidade, contradições, democracia e aprendizado refletem diretamente na relação de cada um. Vale ressaltar, segundo Jorge (1993, p. 17), que “na escola, dão-se os conflitos como produto de uma sociedade de classes, vale dizer, as crises da família, as mudanças políticas ou culturais e as flutuações econômicas. Enfim, tudo o que define a sociedade em um dado momento serve também para definir a escola”.

Seguindo esse raciocínio, a educação deve cada vez mais ser orientada, na perspectiva, de possuir valores norteadores de sua prática educativa, política e cultural, para integrar seus membros e definir uma escola de qualidade em que não haja violência e que a prática social possa trazer mudanças éticas entre os alunos.

O compromisso social do professor é estimular o aluno a buscar novas descobertas, através do estudo, pois o profissional habilitado tem conhecimento para nortear questões sobre o cotidiano escolar, no entanto, o professor tem autonomia para dar subsídio aos alunos, visto que a violência tem de ser eliminada no lugar onde se aprende.

Como pode se constatar, é difícil ter pluralidade de ideias sem haver conflitos, por outro lado, muitas vezes, o professor pratica discriminação e nem percebe. Baseado nesse argumento, Ulisses (2007, p. 15) explica que “a ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que re-ferenda nossa luta pela inclusão escolar”. Daí a necessidade de ser compreendida por todos nós.

No entanto, as crianças e os jovens desejam condições justas, oportunidades de crescimento intelectual, e possivelmente melhores condições de convívio, e quais seriam as condições concretas que adotariamos para a transformação social no cotidiano escolar? Esses alunos valorizam a família e têm sonhos, logo as regras não podem ser ditadas pelo diretor, professor, pai ou aluno, mas por todos eles em conjunto, e configura em uma campanha permanente de combate à violência.

A violência escolar está ligada também a questões econômicas e sociais. Na maioria das vezes, os jovens que praticam agressões físicas e verbais chegam na sala de aula com fome, falta de atenção dos familiares, e, muitas vezes, são agredidos e insultados pela família.

Evidencia-se, também, constituir um trabalho na escola que não gere violência, democrático, em que haja entendimento no processo, que a cultura da comunidade será a base na organização, congregando a união e a tolerância, entre os princípios de regras comuns a todos, que estão inseridos na escola. Após essas mudanças, a moral e a ética estarão presentes entre os indivíduos da comunidade.

Bullying na escola

O mundo é distinto, heterogêneo e divergente, logo cada ser deve ter consciência de seus atos e quando não os têm deve ser orientado por uma pessoa que esteja capacitada para assim os informar. Tudo o que é passado para uma criança ou adolescente será eternizado e guardado em suas vidas, logo farão parte de suas atitudes.

O jovem está cheio de ideias para compartilhar, basta saber filtrar e pôr em prática, dar a devida importância e estimular para a construção de um ambiente mais saudável, pois, desta forma, ele não terá tempo para pensar e praticar o *bullying* entre seus amigos e colegas.

Para melhor entendermos o significado da palavra *bullying*, busca-se o seu significado segundo o Dicionário da Língua Portuguesa: “forma de agressão física ou psicológica, intencional ou repetida, praticada por uma pessoa ou um grupo com a intenção de intimidar ou ofender alguém, podendo causar traumas, problemas de relacionamento etc.” (BECHARA, 2011, p. 358). O uso de apelidos depreciativos em ambiente escolar, por exemplo, é uma forma de *bullying*.

Partindo desse conceito, fica claro que dentro da escola há um grande número de alunos que sofrem *bullying* todos os dias, esta situação acarreta graves problemas de relacionamento, entre eles brigas, abandono escolar, baixo desempenho cognitivo e leva, muitas vezes, a problemas de saúde, como a depressão.

Para Soares (2004, p. 56), “igualdade não significa homogeneidade e traz como premissa que o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença”. Todos sabem que os direitos humanos são universais, naturais e ao mesmo tempo históricos, no entanto, nem sempre é trabalhado em sala de aula tais questões. A família já deveria falar sobre esses assuntos em casa com seus filhos, pois ajudaria na construção de um cidadão mais ético. Cada professor deveria ser treinado nessa área de conhecimento para identificar quando um aluno está pedindo socorro e precisando de ajuda.

O *bullying* afeta crianças e jovens no cotidiano escolar. Ele sempre existiu. No Brasil, esse tema começa a ser abordado em meados de 2000, com a ideia de que a escola possa introduzir programas de prevenção com ações combativas quando o problema ainda não está instituído e quando esse já está. As vítimas, geralmente, são pessoas que fogem do padrão estipulado pela sociedade, muitas vezes por não usarem as chamadas “modinhas”, cor, peso, altura, religião e condição social e sexual.

Nas escolas, isso se tornou normal para os alunos, visto que muitos diretores, professores e pais estão desatentos com estes problemas, pois, muitas vezes, o agredido não os denuncia,

porque sofre ameaças por parte dos agressores e com medo de sofrer mais, fica omissa e leva-o a diversos problemas de saúde.

Dificilmente a vítima recebe apenas uma forma de agressão. Para Silva (2010, p. 22-24), essas se expressam das mais diferentes formas: “verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual e virtual”. No entanto, essas formas de *bullying* vão elevar a baixa autoestima do agredido, levando a ter sérios problemas de saúde.

Muitas vezes, os excessos nas brincadeiras entre colegas transformam-se na entrada para a prática do *bullying*. É na escola que crianças e adolescentes precisam construir as regras de convivência, e também, os pais, precisam assegurar e promover esse espaço, para que possam apreender novas formas de viver em sociedade. As escolas preparam-se para também garantir um espaço saudável, promovendo e construindo reuniões para a “cultura da paz”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, para ter eficácia, basta ter o apoio do Ministério Público na criação de programas de formação continuada, com o objetivo de impedir quaisquer tipos de infrações que coloquem em risco a integridade de cada criança e adolescente, mas para que isso possa dar certo, deve-se trabalhar diretamente ou indiretamente com as escolas.

Meninos e meninas cometem o *bullying* contra seus colegas; os meninos são em proporção maiores quando usam a força física, no entanto, as meninas magoam, intimidam, excluem do seu grupo, logo sabem que são seus agressores, quase sempre os ataques são de diversas formas, levando a vítima a sofrer muito.

O *bullying* tem de ser analisado como um fenômeno de grupo, logo se cria novas modalidades em que o agressor nem sempre está sozinho, mas age silenciosamente por trás da tecnologia, no caso do *ciberbullying*. Este dá uma garantia do anonimato, pois usam nomes fictícios para a prática desse delito. Hoje, estes praticantes usam de todas as formas de tecnologia, tais como o *Twitter*, o *Facebook*, o *Youtube*, o *Skype*, os *blogs*, os *e-mails*, entre outros, para ridicularizar e intimidar a vítima.

Para Silva (2010, p. 126), os praticantes de *ciberbullying* ou o *bullying* virtual utilizam, na sua prática, os mais atuais e modernos instrumentos da internet e de outros avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação (fixa ou móvel), com o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas. Logo, reconhece que em uma mesma sala de aula podem estar envolvidos vários alunos praticantes desse tipo de agressão, tornando o ambiente hostil e tenso. As consequências disso podem levar a vítima, seus familiares e até mesmo seus amigos mais próximos a terem problemas traumáticos.

Ainda seguindo o raciocínio da mesma autora, muitas vezes, os pais têm dificuldades de diferenciar o que é uma brincadeira de mau gosto de um comportamento de *bullying*:

No entanto, existe um elemento-chave de que pode facilmente distinguir uma coisa da outra: no *bullying*, a ação sempre tem um caráter repetitivo. Quando se trata *bullying* virtual – via internet, especificamente –, essa realidade apresenta uma peculiaridade. Quando se posta uma imagem ou mensagem na rede, e ela é visualizada por terceiros, o fator repetição se dá por uma forma imediata. Assim, no *ciberbullying*, de forma também imediata, a criança fica exposta e vulnerável, tornando-se vítima de chacotas e humilhações, uma vez que outras crianças (e muitas pessoas) veem a mesma imagem. É como se a vítima, em frações de segundos, tivesse sofrido um número incalculável de agressões (daí a repetição) em espaço público (SILVA, 2010, p. 137).

Criar um ambiente de confiança na escola e em casa é primordial para que a criança e/ou jovem possa conversar e, assim, buscar condições de se expressar e solucionar os problemas enfrentados por parte destes agressores, no entanto, os pais também têm obrigação de acompanhar seus filhos e verificar o que eles estão fazendo na internet, dessa forma, poderão, em inúmeros casos, punir seus filhos de forma eficaz para que eles não os pratiquem mais.

Percebe-se que o relacionamento aluno – professor também difere de acordo com o nível de agressividade de cada um, pois, muitas vezes, os alunos mais agressivos são avaliados de forma negativa por seus professores, e estes que apresentam problemas de indisciplina têm maior probabilidade de não serem aceitos junto ao grupo de alunos e ou comunidade – escola, pois esta pode contribuir na trajetória de seu desenvolvimento. No entanto, a escola prepara e orienta seus alunos para inibir a prática do *bullying*.

Especificamente sobre a questão *bullying*, ele pode ocorrer em diversos contextos sociais, desde a escola até a universidade, até mesmo dentro da família, pois muitos pais fazem um comparativo entre seus filhos, e o que no início parece inofensivo pode afetar emocionalmente e fisicamente a criança ou adolescente. Leva na maioria das vezes a um isolamento na sua própria casa, queda do rendimento escolar e, outras vezes, a doenças psicossomáticas.

Geralmente, quem sofre o *bullying* são crianças e adolescentes que têm dificuldade de relacionamento em grupos, por sua religião, opção sexual, raça e cor, e outro fator importante é que, na maioria das vezes, não sabem se defenderem diante da situação, e passam a ter insegurança, insatisfação, baixa autoestima e tornam-se pessoas adultas com sérios problemas psíquicos.

Para Silva (2010, p. 134), “durante a adolescência, o cérebro, ainda infantil, sofre uma série de mudanças químicas e estruturais para se transformar em um cérebro adulto, pronto para gerenciar nosso físico e nossa mente”.

Ao considerar a intensidade que o cérebro vai propiciar ao adulto, o professor deve intervir quando perceber uma situação de *bullying*, e jamais omitir, pois deve ser o primeiro a chamar atenção e encaminhar à orientação escolar, para que esta possa desenvolver um trabalho em conjunto com o professor, de conscientização a respeito do assunto, tais como: incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças por meio de conversas, campanhas de incentivo à paz e à tolerância, trabalhos didáticos, como atividades de cooperação e interpretação de diferentes papéis em um conflito; desenvolver em sala de aula um ambiente favorável à comunicação entre alunos.

Algumas atitudes podem ser observadas quando a vítima sofre agressões. Segundo a Cartilha *Bullying* não é legal (2011, p. 4), “apresenta baixo rendimento escolar; finge estar doente para faltar à aula; sentir-se mal perto da hora de sair de casa; volta da escola com roupas ou livros rasgados; tem alteração extremas de humor; aparece com hematomas e ferimentos após a aula; tenta se proteger colocando faca, abridores de lata ou garrafa na bolsa”.

Nota-se que o papel da escola é fundamental nessa mediação de agressão contra as crianças e jovens, basta estar atenta para estes problemas corriqueiros do dia a dia, mas para que nada de ruim aconteça no cotidiano escolar, são criadas medidas preventivas contra qualquer tipo de violência. A escola é um local democrático, capaz de ensinar as crianças a tornarem-se jovens capazes de mudar o seu ambiente para melhor, pois não adianta constituir um trabalho autoritário, pois este será a entrada para conflitos com alunos desinteressados, professores faltosos e comunidade insatisfeita.

O aluno de hoje é preparado para não praticar *bullying*, visto que ele deve ser protagonista de seus desejos, capaz de exercer sua liberdade com responsabilidade e descobrir por si só uma forma de mudança. Tornando-se um cidadão de bem, o jovem envolve-se em projetos e contribui com a redução de qualquer tipo de atos ilícitos, e a escola, a comunidade e os pais têm a possibilidade de trabalhar ética e cidadania com todos os alunos envolvidos e assim terão uma mudança significativa no cotidiano escolar e social.

O *bullying* tornou-se endêmico dentro das escolas, mas para Schilling (2004, p. 98), “o ponto de partida essencial é o trabalho de diagnóstico, detectando as várias dimensões da violência: a socioeconômica, a familiar, a institucional. Reconhecer que estas acontecem em vários

lugares, com atores diversos”. Diante dessa argumentação, os pais, os professores, os alunos, a equipe diretiva e a comunidade, que deverá sair às linhas de ação, e redes de apoio para que a escola seja o lugar de aprender somente coisas significativas.

O grande desafio das escolas é saber instrumentalizar os saberes e pôr em prática soluções para o desenvolvimento de cada indivíduo com aptidões elevadas, deixando de lado os atos violentos (*bullying*) e destruir a escola discriminatória, buscar junto às famílias soluções e parceiros internos e externos sem se preocupar com valores financeiros e trilhar uma escola de qualidade, seja pública ou privada, onde o aluno possa se expressar e colocar seus anseios e desafios e ter a compreensão de todos nesse novo contexto, explorando as habilidades e competências e não apenas esperar dos órgãos públicos soluções de seus problemas.

Considerações finais

O tema “violência” pode ser uma representação da realidade subjetiva e objetiva que nossos alunos estão vivenciando todos os dias, pois ele pode ser direto e indireto, mas está provocando muitos problemas físicos e psicológicos na criança e no adolescente.

A violência fica evidente em muitos casos. Em outros, ela passa despercebida e somente o agredido é quem sofre calado. Para o agressor, isto é o poder de libertação, para o agredido, ficam, por analogia, sofrimentos e combates. Os combates descortinam a construção de cada indivíduo na busca de seu conhecimento intelectual, pois cada aluno vai à escola para aprofundar o saber, e diante desses sentimentos de rejeição, ele interrompe a verdadeira busca junto aos seus educadores.

Quando se fala em ética e moral, logo voltamos ao seio da família, pois é lá que aprendemos os primeiros valores, mas, muitas vezes, a criança vem para a escola sem saber definir o certo do errado e cabe ao professor ensinar essas diferenças, pois é na escola que o aluno vai se socializar e aprofundar sentimentos que antes não faziam parte do seu cotidiano, então o mestre passa estes conhecimentos e prepara-os para a vida em sociedade.

O tema “*bullying*” representa algo negativo na vida do estudante, pois vai muito além de uma simples discriminação. Podemos questionar muitas situações vividas pelas vítimas, pois os semantismos são realçados em muitas cenas e, muitas vezes, estão interligados com um desejo a ser cumprido pelo agressor.

Buscamos aqui um espaço para reflexão, explorando algumas possibilidades de mudança no meio escolar.

Referências

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial [da União]**, Poder Legislativo, 14 jul. 2010, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Poder Legislativo, 16 jul. 1990, p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARTILHA BULLYING. **Bullying não é legal**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/bullying.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

DURKHEIM, E. **Regras do método sociológico**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

ELIADE, M. **Tratado de histórias das religiões**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JORGE, L. **Inovação curricular**: além da mudança dos conteúdos. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOARES, M. V. B. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ULISSES, F. A. **Programa ética e cidadania**. Brasília: USP, 2007.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.